

**SOSIODRAMATIESE SPEL: "h Formaat vir
Geletterdheid?"
BINNE SUID-AFRIKAANSE KONTEKS**

Rone Arendse

Tesis ingehandig ter gedeeltelike voltooiing van die graad

MAGISTER ARTIUM IN VOORLIGTINGSIELKUNDE



in die

Fakulteit Lettere en Wysbegeerte, Universiteit van Stellenbosch

Studieleier: Prof. T. W. B. Van der Westhuysen

Desember 2000

VERKLARING VAN OORSPRONKLIKE WERK

Ek, die ondergetekende, verklaar dat die werk vervat in hierdie tesis my eie oorspronklike werk is en dat ek dit nie gedeeltelik of as geheel by 'n ander universiteit vir graaddoeleindes ingedien het nie.

Handtekening

Datum

OPSOMMING

Die studie is 'n duplisering van Vedeler (1997) se studie wat ondersoek ingestel het na dramatiese spel as 'n formaat vir "geletterde taal". Die doel van die huidige studie was om die leemte wat Vedeler in haar studie geïdentifiseer het, naamlik dat die resultate met kinders van ander kulture/ sosio-kulturele omgewings as deelnemers mag verskil van haar resultate, aan te spreek.

Die huidige studie waarin kinders van 'n ander kulturele/ sosio-ekonomiese omgewing, in hierdie geval 'n spesifieke Suid-Afrikaanse omgewing, gebruik is, was onderneem om vas te stel of haar postulasie, naamlik dat sosiodramatiese spel aanleiding gee tot geletterdheid, korrek is. Daar is ook ondersoek in hoe 'n mate Vedeler (1997) se resultate binne 'n derdewêreld konteks veralgemeenbaar is. Die huidige studie het so na as wat moontlik was die metodiek van Vedeler gevolg.

Die resultate in die huidige studie verskaf gedeeltelike bevestiging van Vedeler (1997) se postulasie dat die resultate met ander deelnemers van hár resultate mag verskil. Dit verskaf ook gedeeltelike weerlegging van haar postulasie. Die huidige studie bevestig dat die kulturele konteks waarskynlik die resultate wat vanuit die duplisering van Vedeler se eksperiment verkry is, geaffekteer het. Voldoende bevestiging is egter gevind vir Vedeler se hipotese dat deelname in sosiodramatiese spel aanleiding gee tot meer gevorderde sintaktiese taal in kinders. Die gevolgtrekking kan gemaak word dat, alhoewel die bevindings van haar navorsing binne verskillende kulturele kontekste veralgemeenbaar is, daar met die invloed van verskillende faktore noukeurig rekening gehou sal moet word. Hierdie faktore behels die aard van die kulturele konteks, die ontwikkeling van die kind binne hierdie konteks en die invloed wat die konteks op die kind se taalontwikkeling het.

ABSTRACT

This study duplicates the research done by Vedeler (1997) in which she investigates dramatic play as a format for “literate language”. Particular attention is given to the limitation she identified in her study, namely that the same results might not be obtained in studies using children from other cultures/ socio-economic environments.

This study using children from another cultural/ socio-economic environment, in this case a particular South African environment, was undertaken to determine whether or not her postulation that, sociodramatic play elicits literacy, was true. The extent to which Vedeler’s findings are transmittable to a third world context was also investigated. In this study Vedeler’s methodology was implemented as far as possible.

The results of this study partially confirm Vedeler’s postulation that studies using different participants could produce different results. They also partially contradict her postulation. The present study confirms that cultural context probably affects the results obtained in duplicating Vedeler’s experiment. However, sufficient evidence was found to confirm Vedeler’s hypothesis that participation in sociodramatic play results in the use of more advanced syntactic language by children. The conclusion can be drawn that, although the findings in her research can be generalised to different contexts, strong account will have to be taken of various factors. These factors are the nature of the cultural context in which the experiment is conducted, the development of the child in this context and the influence this context has on the child’s language development.

ERKENNING VAN BEURSSKENKERS

My innige dank aan mnr en mev J.J. Bok vir hulle finansiële bystand gedurende hierdie uitdagende finansiële periode in my lewe.

Hiermee wens ek erkenning te gee aan die finansiële ondersteuning in die vorm van die Harry Crossley beurs, aan my toegeken deur die Afdeling vir Navorsingsontwikkeling. Mag navorsing van sterkte tot sterkte in ons land groei.

ACKNOWLEDGEMENT OF FUNDER

The financial assistance of the Centre for Science Development (CSD/ NRF, South Africa) towards this research is hereby acknowledged. Opinions expressed and conclusions arrived at are those of the author and are not necessarily to be attributed to the CSD/NRF.

ERKENNINGS / ACKNOWLEDGEMENTS

To my husband Juan, my daughter Chloë and my son Juan (Jn) for their unlimited support, understanding and sacrifice.

Aan my ouers: “ Mammie en Pappie dankie vir julle onbaatsugtige bystand gedurende hierdie tyd van verandering.”

Katherine, jy verdien n trofee vir die rol as substituut-ouer in my kinders se lewens.

Aan my twee dierbare vriende, Babs en Jerome, wat hulself as ware staatmakers gedurende my tyd van studies bewys het.

Hiermee wens ek erkenning te gee aan die prinsipaal, preprimêre klasonderwyseres, deelnemers en ouers verbonde aan Goeie Hoop Primêr vir hul bereidwilligheid om deel te neem aan die navorsing.

Prof. Bodley, dankie vir jou geduld as studieleier.

Aan Merle vir die ywerige en deskundige manier waarop sy die taalversorging hanteer het.

I hereby wish to acknowledge Dr Ridge for the very important role she played in the language analysis of the work.

Aan Marieanna vir haar hulp ten opsigte van die statistiese ontledings.

Bernie thank you for believing in me.

Aan Mario vir sy hulp as my aanvanklike studieleier.

INHOUDSOPGAWE

Lys van Tabele	xi
Lys van Figure	xii
1 INLEIDING	1
2 BESKRYWING VAN VEDELER SE STUDIE	5
2.1 Inleiding	5
2.2 Konsepte rondom die teorieë van Vygotsky en Piaget	6
2.3 Aspekte van Pellegrini se teorieë	8
2.4 Onlangse studies oor sintaktiese vaardigheid en leesvermoë	10
2.5 Praktiese uitvoering van Vedeler se studie	10
2.5.1 Agtergrond	10
2.5.2 Deelnemers	11
2.5.3 Speel-opset	11
2.5.4 Speel-episode	12
2.5.5 Dramatiese spel	12
2.5.6 Ander speel-aktiwiteite	13
2.5.7 h Uitdrukking	13
2.5.8 Metodologie met betrekking tot die taalontleding	14
2.5.8.1 Uitdrukkingtipes	15
2.5.8.2 Sinsbyvoegings	16

2.5.8.3 Uitbreidings	17
2.5.9 Prosedure	18
2.5.10 Resultate	19
2.5.10.1 Uitdrukkingtipes	19
2.5.10.2 Sinsbyvoegings	20
2.5.10.3 Uitbreidings	20
2.5.11 Bespreking van Vedeler se resultate	20
3 DOELSTELLINGS VIR HUIDIGE STUDIE	23
4 BESKRYWING VAN DIE HUIDIGE STUDIE	24
4.1 Spel	24
4.2 Metode van ondersoek	26
4.2.1 Inleiding	26
4.2.2 Beskrywing van klaskamer	27
4.2.3 Speel-episodes	29
4.2.4 Werkswyse tydens ondersoek	30
4.2.5 Observasies	30
4.2.5 Die deelnemers	33
4.2 Teoretiese raamwerk en metodologie ten opsigte van taal	33
4.2.1 Taalontleding	33
4.2.1.1 Uitdrukkingtipes	35
4.2.1.2 Sinsbyvoegings	36

4.2.1.3 Uitbreidings	37
4.3 Kodering	38
5 RESULTATE EN BESPREEKING	41
5.1 Uitdrukkingtipes	41
5.2 Sinsbyvoegings	44
5.3 Uitbreidings	44
5.4 Bespreking	47
6 SAMEVATTING EN AANBEVELINGS	53
6.1 Samevatting	53
6.2 Aanbevelings	55
6.3 Slotopmerkings	56
VERWYSINGSLYS	57
BYLAE 1	62
BYLAE 2	63

LYS VAN TABELLE

Tabel 1 Speel -Episodes in Dramatiese Spel en in Ander Speel-Aktiwiitiete	14
Tabel 2 Uitdrukkingstipes gebaseer op getal uitdrukkings wat in Dramatiese Spel en Ander Speel-Aktiwiiteite deur Meisies en Seuns gebruik is	16
Tabel 3 Die Getal en Persentasie Sinsbyvoegings in Sintaktiese Uitdrukkings in Dramatiese Spel en Ander Speel-Aktiwiiteite van Sesjariges	17
Tabel 4 Die Getal en Persentasie Uitbreidings in Sintaktiese Uitdrukkings in Dramatiese Spel en Ander Speel-Aktiwiiteite van Sesjariges	18
Tabel 5 Speel-Episodes in Dramatiese Spel en in Ander Speel-Aktiwiiteite	32
Tabel 6 Uitdrukkingstipes gebaseer op getal Uitdrukkings wat in Dramatiese Spel en Ander Speel-Aktiwiiteite deur Meisies en Seuns gebruik is	35
Tabel 7 Die Getal en Persentasie Sinsbyvoegings en die Getal en Persentasie Geen Sinsbyvoegings in Sintaktiese Uitdrukkings in Dramatiese Spel en Ander Speel-Aktiwiiteite van Sesjarige Meisies en Seuns	37
Tabel 8 Die Getal en Persentasie Uitbreidings en die Getal en Persentasie Geen Uitbreidings in Sintaktiese Uitdrukkings in Dramatiese Spel en Ander Speel-Aktiwiiteite van Sesjarige Meisies en Seuns	38
Tabel 9 Kodering van Sintaks in Seuns se Dialoog-Uitdrukkings (Speel-Episode 9)	39
Tabel 10 Kodering van Sintaks in Meisies se Dialoog-Uitdrukkings (Speel-Episode 9)	40

LYS VAN FIGURE

Figuur 1 Uitdrukkingstipes deur Meisies tydens Dramatiese Spel en Ander Speel-Aktiwiteite gebaseer op persentasie van uitdrukkings.	42
Figuur 2 Uitdrukkingstipes deur Seuns tydens Dramatiese Spel en Ander Speel-Aktiwiteite gebaseer op persentasie van uitdrukkings.	43
Figuur 3 Sinsbyvoegings in sintaktiese uitdrukkings (I - III) in Dramatiese Spel en Ander Speel-Aktiwiteite deur Meisies en Seuns in persentasievorm uitgedruk.	44
Figuur 4 Uitbreidings in sintaktiese uitdrukkings (I - III) in Dramatiese Spel en Ander Speel-Aktiwiteite deur Meisies en Seuns in persentasievorm uitgedruk.	45

1 INLEIDING

Sedert die vroegste tye, vanaf die Griekse teater tot op hede, is daar in die sielkundige, terapeutiese, opvoedkundige en dramatiese kontekste 'n belangstelling in spel en die uitwerking wat dit op deelnemers en toeskouers het. Hierdie invloed van spel, spesifiek dramatiese spel, op die mens van die babajare tot in bejaardheid het die aandag van navorsers getrek (o.a. Du Rand, 1997; Landy, 1997; Moreno, 1977; Pellegrini, 1990; Piaget, 1962; Vedeler, 1997; Vygotsky, 1978). Moreno (1977) postuleer byvoorbeeld dat wanneer spel deur spontaneïteit gekenmerk word, dit terselfdertyd ook dien as 'n middel tot katarsis. Ook in dramaterapie en psigodrama word sterk klem gelê op die verband tussen drama en heling. Landy verwys (in Du Rand, 1997) byvoorbeeld na die toepassing daarvan in die veld van die opvoedkunde. Vygotsky (1978, p 99) haal Spinoza se gedagtes rondom spel aan, naamlik dat "... die idee wat 'n begeerte geraak het, 'n konsep wat in passie verander het ...", hul prototipe vind in spel wat die terrein van spontaneïteit en vryheid is.

Parten in Louw, van Ede en Louw (1998) onderskei ses vorme van spel in die voorskoolse jare, twee tot vier jaar, naamlik onbetrokke spel, alleenspel, toeskouerspel, parallelle spel, assosiatiewe spel en koöperatiewe spel. In parallelle spel speel kinders langs mekaar in plaas van met mekaar. Minder sosiale maturasie word in hierdie spel gereflekteer en alhoewel dit die algemeenste onder tweejariges aangetref word, is dit ook in 'n mindere mate onder vierjariges aangetref. In assosiatiewe spel speel, gesels en boots kinders mekaar na. Hulle vervul egter nie rolle nie en werk ook nie aan verskillende aspekte as hulle iets bou nie. Koöperatiewe spel is die mees komplekse vorm van spel en sluit voorgeespel (kamma-spel), konstruktiewe spel (bou van objekte) en formele spel (spel met reëls en doelwitte) in. Laasgenoemde vorm van spel vind nie plaas voor die ouderdom van drie nie en word veral by vierjariges gevind. Die eerste drie vorme van spel reflekteer nie sosiale aktiwiteite nie en dit neem af soos wat die kinders ouer word. Die laaste twee vorme van spel is sosiaal van aard en neem toe soos wat die kinders ouer word. Parten se klassifisering van spel is op die sosiale ontwikkeling van die kind geskoei.

Rubin, Fein en Vandenberg in Louw, van Ede en Louw (1998) neem sosiale en kognitiewe kompleksiteite in hulle klassifisering van spel in ag. Hulle onderskei vier soorte spelvorme. Eerstens word funksionele spel waarin die kind eenvoudige, herhalende spierbewegings, met of sonder objekte uitvoer, onderskei; tweedens word konstruktiewe spel waarin die kind objekte manipuleer om iets te skep of te konstrueer uitgesonder. Daarna volg voorgeespel (kamma-spel) waarin kinders situasies skep en voorgee dat hulle iemand anders is. Hulle kan gewone dag-tot-dag rolle of verbeeldingsrolle vertolk. Laastens is daar spel met reëls, waar twee kinders in kompetisie met mekaar is, of 'n tydelike ooreenkoms tussen hulle bereik het en/ of die gedrag van die deelnemers instellings wat van generasie tot generasie neergelê is, reflekteer.

Smilansky (1968) is van mening dat daar 'n groot ooreenstemming by die verskillende spelstadia is. Sy beweer dat sommige spelgedrag parallel en ook in interaksie met ander spelgedrag tot selfs in volwassenheid kan voorkom. Sy haal Bühler, Isaacs, Piaget en Valentine aan wat vier stadia van spel by die voorskoolse kind, in samehang met sy biologiese ontwikkeling, onderskei. Die stadia is: funksionele-, konstruktiewe-, dramatiese of simboliese spel- en spel met reëls. Rubin, Fein en Vandenberg in Louw, van Ede en Louw (1998) verwys na voorgeespel (kamma-spel), terwyl Bühler, Isaacs en Piaget in Smilansky (1968) na dramatiese spel (simboliese spel) verwys. Simboliese spel kom in die dramatiese spel van die kind te voorskyn. Smilansky beskryf dramatiese spel as 'n vorm van spel waarin die kind 'n rol aanneem en voorgee om iemand anders te wees. Dramatiese spel (simboliese spel) en voorgeespel (kamma-spel) kan dus as sinonieme aanvaar word. Spel raak sosiodramaties as die tema uitgebreid is en in samewerking met ten minste een ander rolspeler geskied. Selfs in sosiodramatiese spel kom spel met reëls, in die vorm van beginsels oor wat toegelaat of nie toegelaat word nie, voor. Rubin, Fein en Vandenberg in Louw, van Ede en Louw (1998) tref 'n onderskeid tussen sosiodramatiese spel en tematiese fantasiespel. In sosiodramatiese spel vertolk kinders rolle van bekende karakters soos ma, pa, dokter of onderwyser, terwyl hulle in tematiese fantasiespel rolle, wat ver van die alledaagse lewe verwyderd is, vertolk.

Rubin in Hughes (1999) is van mening dat ongeveer tweederdes van voorgeespeel by preprimêre kinders sosiodramatiese spel behels. Daar is 'n aansienlike toename in alle episodes van vry spel met elemente van voorgeespeel vanaf die ouderdomme drie tot ses jaar (Hetherington, Cox & Cox, Johnson & Ershler, Rubin, Fein & Vanderberg in Hughes, 1998) en hierdie toename word toegeskryf aan die toename in groepgeoriënteerde sosiodramatiese spel (Connolly, Hetherington, Cox & Cox, Rubin, Fein & Vandenberg in Huges). Vygotsky (1978) noem dat spel al die ontwikkelingstendense in 'n gekondenseerde vorm bevat en op sigself 'n belangrike bron van ontwikkeling is.

Piaget (1962) en Vygotsky (1978) meen dat daar 'n verband tussen die kind se kognitiewe ontwikkeling en spel bestaan. Vygotsky (1978) maak melding van die studie van Levina wat aan die lig gebring het dat kinders in hul spel nie net toneel speel nie, maar ook spesifiek van spraak gebruik maak in 'n poging om hul doel te bereik. Normaalweg is spraak 'n spontane proses. Levina het byvoorbeeld gevind dat spraak so geïntegreer is in die speelproses dat wanneer kinders in die proses van spraak onderbreek word, hulle totale funksionering tot stilstand kom. Bogenoemde eksperiment demonstreer twee belangrike aspekte. Eerstens, dat kinders se spraak net so belangrik is as hul optrede om 'n bepaalde doel te bereik. Kinders praat nie net oor wat hulle doen nie; hulle spraak en optrede is deel van een komplekse sielkundige funksie wat gerig is op die oplossing van die probleem op hande. Tweedens, hoe meer kompleks die reaksie is wat deur die situasie vereis word, hoe meer gevorderd is die taal wat ingespan word. Vroeë navorsers (bv. Piaget, Vygotsky en ander) sowel as hedendaagse navorsers (bv. Vedeler, 1997; Pellegrini, 1990 en ander) se studies werp lig op die verhouding tussen gevorderde taalontwikkeling en sosiodramatiese spel in voorskoolse kinders en skoolbeginners.

Uit bostaande blyk dit duidelik dat daar verskeie navorsers is wat dramatiese spel met heling, katarsis, spontaneïteit, kognitiewe ontwikkeling en taalontwikkeling verbind. Spel

as 'n katalisator in menslike ontwikkeling verdien beslis aandag. Suid-Afrika met sy unieke, geskiedenis van rassediskriminasie en 'n minderwaardige opvoedingstelsel vir die meerderheid van die bevolking, verskaf die perfekte terrein vir die loodsing van 'n ondersoek na die verband tussen spel en geletterdheid.

Die huidige studie is 'n duplikasie van Vedeler (1997) se studie wat ondersoek ingestel het na dramatiese spel as 'n formaat vir "geletterde taal" (die konsep sal verder in afdeling 2.3 bespreek word). Vedeler se studie kan as die nuutste op hierdie gebied beskou word. Resultate van haar studie bevestig die moontlike verband tussen sosiodramatiese spel en taalontwikkeling. 'n Replikasie van die studie in Afrosentriese omstandighede behoort lig te werp op die rol wat fisiese omstandighede in sosiodramatiese spel op taalontwikkeling mag hê. Vedeler erken 'n tekortkoming in haar studie in die sin dat die resultate van haar studie kontekstueel is en dat met ander kinders as deelnemers ander resultate verkry mag word. Sy vestig die aandag daarop dat observasies in kleuterskole wys dat sommige kinders nooit uit hul eie aan sosiodramatiese spel deelneem nie en dit wil voorkom asof sommige kinders nie weet hoe om verbeeldingspel te beoefen nie. Dieselfde studie binne derdewêreld omstandighede mag verdere lig op hierdie aspekte werp.

Die doel van die huidige studie was dus om gehoor te gee aan Vedeler (1997) se versoek dat haar navorsing met kinders uit ander omgewings en omstandighede herhaal word. Die Suid-Afrikaanse omgewing met sy unieke kulturele en sosio-ekonomiese omstandighede is dus 'n ideale omgewing om Vedeler se navorsing te herhaal.

2 BESKRYWING VAN VEDELER SE STUDIE

Vedeler (1997) se studie sal volledig bespreek word, aangesien dit ook metodologiese aanwysers vir die huidige studie het.

2.1 Inleiding

Vedeler (1997) benader haar studie vanuit 'n opvoedkundige perspektief. Sy baseer haar studie op navorsingsliteratuur wat die moontlike verhouding tussen sosiodramatiese spel en die ontwikkeling van geletterdheid in skoolbeginners ondersoek het. Hierdie bron van kennis het belangstelling gewek in die konteks van die formalisering van 'n kurrikulum vir die vroeë skooljare; veral die verhouding tussen mondelinge sintaktiese vaardigheid in voorskoolse kinders en hul latere leesvermoëns. Die hipotese wat sy in haar studie ondersoek het, was dat sosiodramatiese spel meer gevorderde sintaktiese taal in kinders te weeg bring. Met behulp van 'n vergelykende studie het sy die verskille in sintaksis tussen sosiodramatiese spel en ander speel-aktiwiteite in klein speelgroepe ondersoek.

Vedeler (1997) fundeer haar argumente op die navorsingsliteratuur van Piaget (1962) en Vygotsky (1978) wat die moontlike effek van simboliese en sosiodramatiese spel op kinders se taal nagevors het. Sy ondersteun hul argumente verder met bevindings van verskeie vooraanstaande teoretici wat ook vir die doeleindes van hierdie studie nageslaan is, o.a. Bruner (1983), Bryant, Bradley, McLean en Crossland (1989), McCune-Nicolich (1982), Smilansky (1968) en Snow (1983) wat elkeen 'n besondere betekenis toeken aan die rol van spel in die kognitiewe ontwikkeling van die kind. Navorsing wat fokus op die moontlike verband tussen sosiodramatiese spel en geletterdheidsontwikkeling in die ouer voorskoolse kind en skoolbeginner het ook al hoe meer toegeneem (Christie, 1990; Galda & Pellegrini, 1990; Nelson, 1984; Pellegrini, 1990; Pellegrini & Galda, 1990; Schrader, 1990; Smilansky, 1968; Snow, 1983).

2.2 Konsepte rondom die teorieë van Vygotsky en Piaget

Vygotsky (1978) is een van die teoretici wat baanbrekerswerk op die gebied van kognitiewe ontwikkeling verrig het. Sy grootste bydrae tot die ontwikkelingsielkunde is sy siening dat kinders se kognitiewe ontwikkeling sosiaal bemiddel word deur die interaksie met bevoegde ander persone. Hy het die sosiale oorsprong van taal en denke beklemtoon en postuleer dat alle hoër kognitiewe prosesse hul oorsprong in sosiale interaksie het. (Louw, van Ede & Louw, 1998). In soverre ons kennis strek, is hy die eerste moderne sielkundige wat voorgestel het dat kultuur deel van elke persoon se natuur word. Vygotsky ken 'n spesifieke organiseringsfunksie aan simboliese aktiwiteit toe wat die proses van gereedskapegebruik penetreer en fundamentele nuwe vorms van gedrag produseer. Menslike arbeid en gereedskapegebruik verwys na hoe die mens die natuur verander en so homself transformeer. Spesialisering van die hand impliseer die gereedskap en die gereedskap impliseer spesifieke menslike aktiwiteit wat lei tot die transformerende reaksie van die mens op die natuur. Hy verwys dus na tekens en gereedskap om die interaksie tussen die mens en die omgewing te verduidelik. Volgens Vygotsky is individuele ontwikkeling en verandering gewortel in die samelewing en kultuur. Vygotsky beklemtoon dat spraak en fisiese optrede (gereedskapegebruik) tot hoër sielkundige prosesse aanleiding gee. Vygotsky identifiseer dat studente in praktiese rigtings sowel as dié wat taalontwikkeling bestudeer, dikwels nalaat om die noue verweeftheid van die twee funksies te erken. Volgens Vygotsky het Piaget nie 'n belangrike rol aan spraak in die organisering van die kind se aktiwiteite toegeken nie en ook nie kommunikatiewe funksies beklemtoon nie. Hy het wel die praktiese belangrikheid daarvan erken.

'n Belangrike argument wat nie deur Vedeler (1997) buite rekening gelaat word nie, is die algemene aanvaarding dat daar fundamentele verskille tussen mondelinge en skriftelike taal bestaan. In haar studie haal sy navorsers soos Guttman en Fredereksen (1990), Rubin (1980) en Wold (1992) aan wat voorstel dat veranderlikes anders as modaliteit (soos byvoorbeeld funksie, genre, konteks of register), vir die verskille verantwoordelik gehou kan word.

Vedeler (1997) identifiseer Vygotsky as die eerste om die verhouding tussen geletterdheid en voorgeespel te ondersoek. Sy haal twee van sy artikels aan “The Prehistory of written language” en “The Role of Play in Development” waarin hy noem dat geletterdheid die resultaat is van ’n lang tydsverloop waarin ’n komplekse en kultuurgebaseerde geletterde gedrag in die kind ontwikkel. Hierteenoor kontrasteer sy Piaget wat simboliese spel of voorgeespel as ’n voorstellende moontlikheid verduidelik wat moontlik deel mag wees van die kind se semiotiese funksie. Louw (1990) verduidelik dat hierdie soort funksie met die geestesvoorstelling van iets te make het. Piaget (in Louw, 1990) beskou taal as die belangrikste voorbeeld van die semiotiese funksie, want dit word gebruik om voorwerpe mee voor te stel of handeling en gedagtes uit te druk. Vir Piaget ontwikkel denke voor taal en is taal ’n wyse om uitdrukking aan denke te gee. Denke is egter nie van taal afhanklik nie.

Die essensiële kenmerk van Vygotsky (1978) se hipotese is dat die ontwikkelingsproses nie met die leerproses saamval nie, maar dat dit eerder op die leerproses volg. Hierdie sekwensie het dan tot gevolg die sone van proksimale ontwikkeling. Dit impliseer dat die kind se verstandelike ontwikkeling net vasgestel kan word as die twee vlakke, te wete die werklike ontwikkelingsvlak en die sone van proksimale ontwikkeling, geïdentifiseer word. Die sone van proksimale (of potensiele) ontwikkeling verwys na die verskil tussen die kind se werklike vlak van ontwikkeling en die prestasievlak wat hy bereik in samewerking met ’n volwassene (Vygotsky in Rieber & Carton in Louw, van Ede & Louw, 1998). Volle begrip van die konsep van die sone van proksimale ontwikkeling behoort aanleiding te gee tot ’n herevaluasie van die rol van nabootsing in leer. Een van die klassieke hoekstene van sielkunde is dat slegs onafhanklike aktiwiteit, nie nabootsing nie, ’n aanduiding is van verstandelike ontwikkeling. Daar is onlangs egter ’n sterk argument deur sielkundiges aangevoer dat ’n persoon net dit kan naboots wat alreeds binne sy ontwikkelingsvlak is (Vygotsky, 1978). Menslike leer voorveronderstel ’n spesifieke sosiale aard en ’n proses waardeur kinders deur middel van nabootsing intellektuele groei beleef.

Sosiodramatiese spel verskaf 'n patroon van hoe die kind taal verbaal aanleer en uiteindelik oorgaan tot die skriftelike bemeestering daarvan. Hierdie patroon kan as 'n paradigma dien om die probleem wat kundiges ondervind om te bepaal hoe die kind taal verbaal aanleer en die latere skriftelike bemagtiging daarvan, toe te lig. Taal ontstaan aanvanklik as 'n middel tot kommunikasie tussen die kind en die mense in sy omgewing. Eers later met die oordra na interne spraak dra dit by tot die organisering van die kind se gedagtes en raak dit 'n interne verstandelike funksie. Observasies deur Piaget (1962) bevestig hierdie idee. Argumente vind eers in kindergroepe plaas. Daarna raak dit 'n interne aktiwiteit met onderskeidende kenmerke by elke individuele kind. Hiervolgens word die kind dan in staat gestel om sy eie bron van gedagtes waar te neem en te kontroleer.

2.3 Aspekte van Pellegrini se teorieë

Vedeler (1997) steun haar argumente verder deur empiriese studies aan te haal wat moontlike verbande tussen dramatiese spel en geletterdheid ondersoek (bv. dié van Pellegrini, 1990; Pellegrini & Galda, 1990, 1991). Laasgenoemde navorsing het ook op die werk van Vygotsky en Piaget gebou en spreek die kognitiewe en linguistiese aspekte van dramatiese spel aan wat verband hou met geletterdheid. Die betekenis van geletterdheid volgens Vedeler is die toestand om in staat te wees om te lees en te skryf. Die uitdrukking “geletterde gedrag” is deur Pellegrini (1990, p.79) voorgestel. Dit sluit die produsering en begrip van gedekontekstualiseerde, eksplisiete en vertellende taal - skriftelik of mondelings - in. Gedekontekstualiseerde taal dra betekenis oor met behulp van die linguistiese elemente in die teks en kry betekenis as dit gekontrasteer word met die gebruik van gedeelde inligting tussen gespreksgenote of kontekstuele aanwysers.

In een van sy studies ondersoek Pellegrini (1990) die mate waartoe sekere aspekte van spelverwante simboliese transformasies verband hou met geletterde gedrag. Hy beskou simboliese ideasionele transformasies (bv. ‘I am the nasty hunter’) as abstrak en onafhanklik van fisies teenwoordige voorwerpe. Pellegrini se studie toon aan dat die

gebruik van aanwysers (bv. grammatiese uitbreidings wat met geletterdheid geassosieer word) ook tipies is van simboliese ideasionele transformasies. Hy het bevind dat dit die mees waarskynlike is dat bogenoemde aanwysers in voorgeespeel gebruik sal word. Vedeler (1997) gebruik hierdie bevindings as sterk ondersteuners vir haar argumente. Sy noem egter dat Pellegrini klem daarop lê dat sy resultate versigtig geïnterpreteer moet word. Volgens hom is daar twee verduidelikings vir die resultate. Die eerste is dat voorgeespeel tot geletterde gedrag aanleiding gee. Tweedens neig kinders wat wel geletterdheidsgedrag vertoon ook om deel te neem aan dramatiese spel. Pellegrini kom tot die slotsom dat dit nodig is om meer eksperimentele werk uit te voer voordat verhoudings tussen sosiodramatiese spel en geletterde taal vasgestel kan word.

Een van die studies wat as rigtinggewer vir Vedeler (1997) gedien het, is die longitudinale studie van Pellegrini en Galda (1990). In hierdie studie was die hipotese dat simboliese en linguistiese dimensies van voorgeespeel vroeë lees- en skryfstatus voorspel. Die navorsers was geïnteresseerd in die verskillende speel- en taalfaktore wat lees en skryf vir jonger en ouer kinders as aparte groepe voorspel het. Hulle het gevind dat die ouer kinders se simboliese spel transformasie-prestasie in geskrewe werk voorspel het, maar dat dit nie 'n beduidende voorspeller van lees was nie. Jonger kinders se simboliese spel het beide skryf en lees voorspel. Pellegrini en Galda kom tot die slotsom dat voorgeespeel skyn om meer van nut te wees vir die jonger voorskoolse kind as vir die ouer preprimêre en primêre skoolkinders. Hulle stel voor dat vir laasgenoemde groep portuur-interaksie wat nie verbeeldingryk is nie, beter skyn te wees om die begeerde taalvorm tot stand te bring. Pellegrini (1990) voer egter aan dat slegs individuele speltransformasies bestudeer is en dat dit meer betekenisvol mag wees om die mate waartoe kinders hierdie transformasies in 'n koherente speltema integreer, te ondersoek. Die verskillende spel stadias (in die inleiding bespreek) soos by jonger en ouer voorskoolse kinders aangetref sowel as die sosiale aard daarvan, werp baie lig op Pellegrini se resultate. Enkelspel, konstruktiewe spel en voorgeespeel is meer aan die orde van die dag by die jonger voorskoolse kind, terwyl sosiodramatiese spel tweederdes van die spel by vyf- en sesjarige uitmaak.

2.4 Onlangse studies oor sintaktiese vaardigheid en leesvermoë

Verdere onlangse studies wat melding maak van die verhouding tussen sintaktiese vaardigheid en leesvermoë by kinders word deur Vedeler (1997) aangehaal. Bentin, Deutsch en Liberman (1990) het bevind dat ernstig gestremde lesers ondergeskik was aan goeie en swak lesers in sintaktiese bewustheid en die vaardigheid om sintaktiese reëls te gebruik. Swak lesers het egter goed opgewoog teenoor goeie lesers in terme van sintaktiese bewustheid, maar was relatief agter in die produktiewe gebruik van sintaktiese kennis. Magnusson en Nauclér (1990) het in Swede die ontwikkeling van sintaktiese vaardighede tussen 37 kinders met taalprobleme en 37 normale kinders oor 'n tydperk van twee jaar vergelyk. Die resultate het 'n beduidende verhouding tussen sintaktiese vaardighede in voorskoolse en latere leesontwikkeling getoon. 'n Soortgelyke longitudinale studie is deur Tunmer (1989) oor 'n tydperk van twee jaar uitgevoer. Hy het 100 Amerikaanse kinders bestudeer gebruik en die resultate het getoon dat sintaktiese vaardighede belangrik vir leesontwikkeling is.

2.5 Praktiese uitvoering van Vedeler se studie

2.5.1 Agtergrond

Vedeler (1997) se studie vorm deel van 'n meer omvattende studie oor kommunikasie in speelgroepe wat in 1987 in 'n voorstad in Noorweë uitgevoer is. In die studie het sy groepspeel-aktiwiteite volgens twee kategorieë ingedeel; naamlik dramatiese spel en ander groepspeel. Die kriterium vir kategorisering is deur die kinders se gesprekke bepaal. Die resultate het egter aangedui dat daar skynbaar nie 'n verskil is in die kinders se patroon van hoe hulle beurte neem in gesprekke by dramatiese spel en ander speel-aktiwiteite nie. By nadere ondersoek was daar wel 'n verrassende verskil tussen die twee dialoogtipes, soos gevind in dramatiese spel en in ander speel-aktiwiteite, sigbaar. Dié verskil het sy toegeskryf aan 'n verskil in sintaksis eerder as die patroon in beurtneeming en uitdrukkingsfunksies. Op grond hiervan is besluit om 'n sintaktiese analise uit te voer ten einde die hipotese te toets of die kinders in dramatiese spel 'n meer gedekontekstualiseerde, uitgebreide en geletterde taal gebruik.

Om die hipotese te toets dat deelname in dramatiese spel aanleiding gee tot meer gevorderde sintaktiese taal by kinders, het Vedeler (1997) die volgende metodiek gebruik.

2.5.2 Deelnemers

Die deelnemers was drie meisies en drie seuns wat in dieselfde geslagsgroepe gespeel het. Die drie meisies met ouderdomme 6 jaar 2 maande, 6 jaar 5 maande en 6jaar 6 maande het 'n gemiddelde ouderdom van 6 jaar 4maande gehad. Die drie seuns met ouderdomme 5 jaar 1 maand, 5 jaar 8 maande en 6 jaar 0 maande het 'n gemiddelde ouderdom van 5 jaar 7 maande gehad. Al die kinders het oor normale intelligensie en taalvermoë beskik en het 'n middelklasagtergrond gehad. Hulle het ook vir langer as 'n jaar kindertuin bygewoon. Een van die meisies het 'n fisiese gebrek gehad en het mank geloop. Sy het geen ander gebreke gehad nie. Volgens personeelterugvoering het een van die seuns geringe sosio-emosionele probleme gehad. Elf speelepisodes / observasies waaraan die drie meisies en drie seuns deelgeneem het, is gekies. Een halfuur-observasie per week waarin die kinders in klein en dieselfde geslagsgroepe gespeel het, is vir elf weke op video- en audioband opgeneem.

2.5.3 Speel-opset

Die speel-opset was die natuurlike fasiliteite en aktiwiteite van die skool. Die elf observasies het in een van die kindertuin se klein speelkamers voor middagete, tussen elf- en twaalfuur, plaasgevind. Dit was gewoonlik die binnenshuise vryspelyd. Die speelgroepsamestellings in vryspel is nie vasgestel nie, maar georganiseer in samehang met die kinders se keuse; behalwe waar die voorskoolse onderwyser vir opvoedkundige redes self op die groepsamestelling wou besluit. Die gebruik van hierdie spesifieke kamer was onder die kinders gewild. Die voorskoolse onderwyser het dit so georganiseer dat speelgroepe beurte geneem het om die kamer te gebruik terwyl die ander kinders êrens anders gespeel het.

Gedurende die observasie-periode, het die drie meisies en drie seuns gewoonlik verkies om, wanneer hulle vrye keuse gehad het, saam te speel in dieselfde geslagsgroepe. Vir die periode van observasies is besluit om die kamer aan een van hierdie geslagsgroepe toe te ken. Gedurende die observasieperiode het volwassenes nie aan die kinders se spel deelgeneem nie.

In 'n hoek van die kamer, waar die onderwyser gewoonlik haar administratiewe werk gedoen het, is 'n videokamera, 'n bandopnemer en 'n lessenaar geplaas. Tydens die observasies het die observeerder die lessenaar gebruik. Die kinders se speel-aktiwiteite, taal en gesprekke was gedurende observasies vry en natuurlik. In die speelkamer was “dress up” klere, voorwerpe vir dramatiese spel en 'n spieël. Nog 'n hoek was toegerus met 'n stoof, tafel en stoele vir familiespel. Daar was ook 'n aantal leë dose. Behalwe hierdie toebehore kon die kinders ook speelgoed en voorwerpe van hul eie keuse soos Lego-stelle, motorstelle sowel as verf- en tekenapparaat na die kamer bring om mee te speel. Geen instruksies is gegee nie. Die kinders is toegelaat om tydens die observasies ongehinderd met ander kinders te speel.

2.5.4 Speel-episode

'n Speel-episode is deur Vedeler (1997) gedefinieer as 'n episode waar die kinders gesamentlik aan dieselfde speltema of met dieselfde speelgoed vir 10 minute of langer gespeel het.

2.5.5 Dramatiese spel

Dramatiese spel het Vedeler (1997) gedefinieer as speel-episodes waarin twee of meer kinders gesamentlik deelneem aan 'n vorm van voorgee-spel. Uitdrukkings wat deur die deelnemers in verskillende rolle in hul spel gebruik is (voortaan na verwys as rolspel-uitdrukkings), is gebruik om speltemas of speel-episodes te bepaal. Speel-episodes is dan as kriteria vir die indeling van die spel gebruik. Twee tipes rolspel-uitdrukkings is onderskei. Een was die soort uitdrukking wat in 'n aanvaarde rol gebruik is, byvoorbeeld: “Supper is ready” gebruik deur 'n kind wat die rol van ma in die familiespel met voorgee-

maaltyd aanvaar het. Die ander tipe bestaan uit uitdrukkings wat die konteks van voorgee daar stel, byvoorbeeld: “Pretend we were in the forest” of “Then you got angry.” Laasgenoemde is uitdrukkings wat gebou is rondom die rol en nie die rol self verteenwoordig nie; dit wil sê hulle speel nie regtig die rol nie. Vedeler (1997) het besluit om die frekwensie van rolspel-aktiwiteite, dit wil sê uitdrukkings wat gebruik is in ’n aanvaarde rol en uitdrukkings wat gebou is rondom ’n aanvaarde rol, as dramatiese spel te aanvaar. ’n Verdere vereiste was dat die dramatiese spel oorwegend 40% of meer van die interaksie moes uitmaak.

2.5.6 Ander speel-aktiwiteite

Ander speel-aktiwiteite is saamgestel uit speel-episodes wat minder as 40% van rolspel-uitdrukkings bevat het.

2.5.7 ’n Uitdrukking

’n Uitdrukking word gedefinieer as ’n spraak-eenheid wat nie aan enige linguistiese teorie onderwerp is nie (Crystal in Vedeler, 1997). Vedeler het die rolspel-uitdrukkings as kriteria gebruik en al die observasies in terme van die rolspel-uitdrukkings in ’n kategorie van tipiese dramatiese speel-episodes met spesifieke speltemas aan die een kant en ’n kategorie met ander speel-aktiwiteite aan die anderkant geklassifiseer. Dramatiese speel-episodes is benoem volgens die speltemas wat die kinders geskep het. Episodes met ander speel-aktiwiteite is name gegee volgens die speelmateriaal of aktiwiteit. Dit word verder uiteengesit in Tabel 1.

Tabel 1**Speel-Episodes in Dramatiese Spel en in Ander Speel-Aktiwiteite**

Dramatiese speltema	Nr van deelnemer	N
Wild Animal life	3,5,6	81
School	3,6	118
Puppet play	3,5,6	48
Family play	3,5,6	238
Police and Robbers	7,8,9	210
Ander speel-aktiwiteit	Nr van deelnemer	N
Competition Jump	3,5,6	75
Pictures	3,5,6	168
Painting	3,5,6	61
Prep for dramatic play	5,6	112
Building car rail	7,8,9	281
Drawing	7,8	37

Nota.

Dramatiese speel-episodes is benoem volgens speltemas. Ander speel-episodes is benoem volgens spel materiaal of die aktiwiteit.

N = Die deelnemers se getal uitdrukkings in elke episode.

Nr = Kodering van deelnemers. (Meisies: 3,5,6) (Seuns: 7,8,9)

Aangepas uit Vedeler (1997)

2.5.8 Metodologie met betrekking tot die taalontleding

Die taalontleding het op drie aspekte van sintaksis gefokus. Een daarvan was *uitdrukking-tipes*, byvoorbeeld, die graad van sintaktiese volledigheid van uitdrukkings wat gebruik is. Vedeler (1997) onderskei ook *sinsbyvoegings* ("*sentence adverbials*") wat bydra tot die modifiering van die hele sin. 'n Voorbeeld hiervan is ontkenning waarvolgens die betekenis van die hele sin in terme van die spreker se houding tot die waarheidswaarde van die uitdrukking verander word, byvoorbeeld: "No, pretend it was not me who turned on the machine" (Bjorvand, Hovdhaugen & Simonsen in Vedeler 1997, p158). Laastens word *uitbreidings* onderskei, byvoorbeeld daardie woorde wat die hoofgedagte van 'n primêre sinselement onderskei, byvoorbeeld: "And then you believed that it was the police, pretend". Vedeler motiveer die keuse van hierdie maatstawwe na aanleiding van die gepubliseerde sintaktiese verskynsels wat verbind kan word met vroeë geletterdheid, onder andere deur Magnusson en Naucér (1990), Morrow (1993) en Tunmer (1989). Sy wend grammatiese analise aan soos voorgestel deur Crystal, Garman en Fletcher, en Hansson en Nettelbladt (1989).

2.5.8.1 Uitdrukkingtipes

Uitdrukkingtipes van die kinders is volgens die gekompliseerdheid en volledigheid daarvan soos volg gekategoriseer:

- I. Volledige sintaktiese sinne met 'n ondergeskikte frase of 'n kombinasie van twee sinne (byvoorbeeld: "I was the dinosaur that had not got any food.").
- II. Volledige sintaktiese sinne (byvoorbeeld: "Tom has the red blocks.").
- III. Weglatings wat sintakties onvolledig is, maar waar weggelate elemente uit die konteks verhaal kan word (byvoorbeeld: "Give me the ---").
- IV. Interjeksies en stereotipes wat hoofsaaklik bestaan uit byvoorbeeld, ja/nee, begroetings, speelgeluide of stereotipe frases wat nie in sinselemente geanaliseer kan word nie (byvoorbeeld: "So nice", "fine", "fortunately not", "please", ensovoorts.)
- V. Uitdrukkinge wat nie geklassifiseer kan word nie. Uitdrukkinge wat nie volledig interpreteer kan word nie of wat onderbreek is (byvoorbeeld: "Yes I --- yes", "but those ---", "he not that ---")

In Tabel 2 is 'n opsomming van die vyf verskillende uitdrukkingtipes wat gebaseer is op die getal uitdrukkinge wat in dramatiese spel en ander speel-aktiwiteite deur meisies en seuns in Vedeler(1997) se ondersoek gebruik is.

Tabel 2

Uitdrukkingtipes gebaseer op getal uitdrukkings wat in Dramatiese Spel en Ander Speel-Aktiwiteit deur Meisies en Seuns gebruik is.

Uitdrukking tipe	Dramatiese Spel		Ander Speel-Aktiwiteit	
	Meisies <i>N</i>	Seuns <i>N</i>	Meisies <i>N</i>	Seuns <i>N</i>
I.	53	31	29	14
II.	317	104	198	139
III.	34	19	32	40
IV.	77	53	128	103
V.	4	3	29	22
Totaal	485	210	416	318

Nota

N = Getal uitdrukkings

I. Volledige sintaktiese sinne met 'n ondergeskikte frase of 'n kombinasie van twee sinne

II. Volledige sintaktiese sinne.

III. Weglatings wat sintakties onvolledig is, maar waar weggelate elemente uit die konteks verhaal kan word.

IV. Interjeksies en stereotipes wat hoofsaaklik bestaan uit byvoorbeeld, ja/nee, begroetings, speelgeluide of stereotipe frases wat nie in sinselemente geanaliseer kan word nie.

V. Uitdrukkings wat nie geklassifiseer kan word nie. Uitdrukkings wat nie volledig interpreteer kan word nie of wat onderbreek is.

Aangepas uit Vedeler (1997)

2.5.8.2 Sinsbyvoegings

Vedeler (1997) het slegs die eerste drie van die sintaktiese uitdrukkings in Afdeling 2.5.8.1 genoem, geanaliseer vir sinsbyvoegings en uitbreidings. Sinsbyvoegings beskryf sy as daardie byvoegings wat, soos ontkenning, die totale inhoud van die sin beïnvloed, byvoorbeeld woorde soos, “too, also, not, only”. Bjorvand et al. (in Vedeler, 1997) is van mening dat die spreker se houding tot die waarheid, en so ook haar emosionele houding tot die saak onder bespreking, na vore kom deur die gebruik van sinsbyvoegings. Dit kan ook gedoen word deur die gebruik van woorde soos “never”, “enough”, “certain”, “probably”, “maybe”, “almost”, ensovoorts. Vedeler sluit die woord “pretend” by die lys in. Sy noem dat sinsbyvoegings hulself mag realiseer as bywoorde of as frases met voorsetsels. Sy beklemtoon die feit dat sinsbyvoegings die inhoud of betekenis van die hele sin affekteer. Vedeler (1997, p159) haal die volgende uitdrukkings uit haar data aan as voorbeelde van sinsbyvoegings (in kursief aangedui):

“Then all the people thought it was *only* a policeman
 Don’t touch it, for then *maybe* the ghost will come
Probably they were going to run away with money
 It is an animal *pretend*
 We are going to make some miracles today, *pretend*
 And then we may make some paper hats *also*
 You did *not* get any fish remember
Maybe we get some later
 We are robbers *pretend*”

Vedeler (1997) is van mening dat sinsbyvoegings as gevorderde grammatiese konstruksie oorweeg kan word. Vir die doel van haar studie gebruik sy dit dus as ’n geldige veranderlike. In Tabel 3 word die getal en persentasie sinsbyvoegings in sintaktiese uitdrukkings in dramatiese spel en ander speel-aktiwiteite van sesjarige, soos deur Vedeler verskaf, aangedui.

Tabel 3

Die Getal en Persentasie Sinsbyvoegings in Sintaktiese Uitdrukkings in Dramatiese Spel en Ander Speel-Aktiwiteite van Sesjarige.

	Dramatiese Spel		Ander Speel-Aktiwiteit	
	Meisies <i>N</i> (%)	Seuns <i>N</i> (%)	Meisies <i>N</i> (%)	Seuns <i>N</i> (%)
Sinsbyv.	175 (47)	57 (30)	55 (27)	30 (12)
Geen sinsbyv.	194 (53)	132 (70)	148 (73)	219 (88)
Totaal	369 (100)	189 (100)	203 (100)	249 (100)

Nota.

Sinsbyv. = sinsbyvoegings soos dit in sintaktiese uitdrukkings (I-III) voorkom.

Aangepas uit Vedeler (1997)

2.5.8.3 Uitbreidings

Uitbreidings word deur Vedeler (1997) beskryf as daardie woorde wat die hoof sinselement modifiseer. Sy haal die werk van Pellegrini aan wat aandui dat uitgebreide selfstandige naamwoordfrases (byvoorbeeld, selfstandige naamwoorde met modifieerders en kwalifiseerders) gebruik word om eksplisiete linguistiese betekenis daar te stel en

dikwels ingesluit is as aanduiders van uitgebreide taal. Sy identifiseer die mees algemene uitbreidings as: byvoeglike naamwoorde, telwoorde, bywoorde, voorsetsels, verbindingswoorde en lidwoorde. Die kodering baseer sy dan op die eenvoudige tel van uitbreidings. Dit word in Tabele 9 en 10 onder afdeling 4.3 verduidelik.

Die getal en persentasie-uitbreidings in sintaktiese uitdrukkings in dramatiese spel en ander speel-aktiwiteite van sesjarige in Vedeler (1997) se ondersoek word in Tabel 4 uiteengesit.

Tabel 4

Die Getal en Persentasie Uitbreidings in Sintaktiese Uitdrukkings in Dramatiese Spel en Ander Speel-Aktiwiteite van Sesjariges.

	Dramatiese Spel				Ander Speel-Aktiwiteit			
	Meisies		Seuns		Meisies		Seuns	
	<i>N</i>	(%)	<i>N</i>	(%)	<i>N</i>	(%)	<i>N</i>	(%)
Uitbreidings	805	(33)	324	(39)	368	(18)	324	(24)
Ander woorde	1613	(67)	516	(61)	1652	(82)	1105	(77)
Totaal	2418	(100)	840	(100)	2020	(100)	1429	(100)

Nota.

N = Getal woorde in sintaktiese uitdrukkings (I-III)

Aangepas uit Vedeler (1997)

2.5.9 Prosedure

Tydens die ondersoek het Vedeler (1997) die volgende prosedure gevolg. Voordat begin is met die insameling van die data het die observeerder h week lank met die kinders in die kindertuin klas deurgebring om hulle te leer ken en om rapport met hulle op te bou. Die kinders het bekend geraak met die toerusting wat vir observasie gebruik is en het hulle gevolglik tydens die ondersoek nie aan die videokamera en die observeerder gesteur nie. Die observeerder het tydens die ondersoek so onopvallend as moontlik opgetree. Nou en dan het die kinders die observeerder gevra om hulle te assisteer, wat die observeerder dan ook gedoen het, maar op h nie-opdringerige en nie-dominante manier. Die sessies is op video- en oudioband opgeneem. Die observeerder het ook bykomende

notas gemaak. Van elke halfuur video- en oudiobandopnames is ongeveer 15 minute se uitdrukings in die steekproef opgeneem en getranskribeer. Die steekproewe is geselekteer om die getal uitinge te maksimeer. Ongeveer 100 uitdrukings per kind per speelkategorie is noodsaaklik geag sodat 'n vergelyking van hul taal in die twee speelkategorieë gemaak kon word. Die deelnemers is met nommers 3, 5, 6 vir die meisies en 7, 8, 9 vir die seuns gekodeer. Uitdrukings en speel-episodes is ook met nommers gekodeer. Elke uitdrukking is dan vir taalontleding gekodeer.

2.5.10 Resultate

Vedeler (1997) het chi-kwadraat analise gebruik om verskille in kinders se gebruik van sintaksis tydens dramatiese spel en ander groepspeel-aktiwiteite statisties te ontleed. Dieselfde groep kinders is in beide kategorieë van spel vergelyk. Vergelykings is dus getref tussen die sintaks van elke kind se spel in die twee verskillende kategorieë van spel. Vedeler wys daarop dat daar normaalweg 'n voorwaarde by chi-kwadraat is vir onafhanklike observasies. Dit raak dus ongeldig om dieselfde geval meer as een keer in 'n tabel te gebruik. In Vedeler se studie tel uitdrukings egter as gevalle en daarom meen sy dat onafhanklikheid aanvaar kan word ongeag of dieselfde kinders betrokke is. Sy beskryf haar resultate as sistematies en konsekwent. Volgens haar kom die uitdrukings op dieselfde manier vir elke groep en vir elke kind voor en word dit in beide speelkategorieë gereflekteer.

2.5.10.1 Uitdrukkingtipes

Vedeler (1997) se resultate toon dat beide meisies en seuns meer gevorderde, komplekse en volledige sintaktiese uitdrukings gebruik in hul kommunikasie in dramatiese spel as in ander speel-aktiwiteite. Dit is selfs meer die geval by meisies as by seuns. Die chi-kwadraattoets vir die meisies toon 'n beduidende verskil op die $p < 0.001$ vlak ($\chi^2 = 61,16$) en vir seuns op die $p < 0.01$ vlak ($\chi^2 = 13,32$). Die meisies en seuns se gebruik van uitdrukings, gebaseer op die persentasie van uitdrukings, is onderskeidelik in die vorm van histogramme onder "Figure 1a en 1b" in Bylae 2 ingesluit. Die figure is direk vanuit Vedeler (1997) se studie aangehaal.

2.5.10.2 Sinsbyvoegings

Die chi-kwadraattoets toon 'n beduidende verskil ($p < 0.001$; $\chi^2 = 60,13$) aan tussen die kinders se gebruik van sinsbyvoegings in dramatiese spel en ander speel-aktiwiteite; met meer gebruik van sinsbyvoegings in sosiodramatiese spel as in ander speel-aktiwiteite. 'n Histogram wat die gebruik van sinsbyvoegings deur meisies en seuns in persentasievorm soos wat dit in die sinsuitdrukkings (1-3) voorkom verduidelik, is as "Figure 2" in Bylae 2, direk uit Vedeler (1997) se studie, ingesluit.

2.5.10.3 Uitbreidings

Die gebruik van uitbreidings, deur Vedeler(1997) geïdentifiseer as daardie woorde wat die hoof sinselement verander (byvoorbeeld, modifieerders en kwalifiseerders of selfstandige naamwoorde), skyn om oorwegend in kinders se kommunikasie in dramatiese spel, voor te kom ($p < 0.001$; $\chi^2 = 32,78$). Die gebruik van uitbreidings in sintaktiese uitdrukkings (1-3) in dramatiese spel en ander speel-aktiwiteite by meisies en seuns is in persentasievorm in 'n histogram as "Figure 3", direk uit Vedeler (1997) se studie in Bylae 2 ingesluit.

2.5.11 Bespreking van Vedeler se resultate

Vedeler (1997) bespreek haar resultate in verhouding tot twee stelde data verkry vanaf studies deur Pellegrini (1990) en Pellegrini en Galda (1990). Vedeler se resultate bevestig skynbaar Pellegrini se resultate van 1990 in soverre as wat hy verduidelik dat voorgee-spel geletterde gedrag uitlok. Haar resultate verskil van die resultate verkry in die latere werk van Pellegrini en Galda waarin hulle tot die slotsom kom dat voorgee-spel van meer nut is vir jonger voorskoolse kinders as vir ouer voorskoolse en primêre skoolkinders. Pellegrini en Galda het gevind dat portuurgroep interaksie wat nie verbeeldingryk was nie, beter skyn te wees om die verlangde taalvorme in die ouer voorskoolse kind uit te lok. Vedeler se studie bevestig nie hierdie laasgenoemde resultate nie. Die kinders in haar studie kan in ouderdom vergelyk word met Pellegrini se ouer voorskoolse en primêre skoolkind. Volgens Vedeler (1997) het dramatiese spel in haar ondersoek meer

mondelinge geletterde taalvorme uitgelok as enige ander speelsituasie, insluitende die kyk van prente waardeur kinders se vermoë om stories te vertel vermoedelik bevorder word.

Vedeler(1997) skryf die verskil tussen haar en Pellegrini en Galda (1990) se resultate toe aan die feit dat Pellegrini en Galda individuele speeltransformasies geobserveer het, terwyl sy individuele speelgroepe wat in dramatiese spel betrokke was, geobserveer het. Die speelgroepe het binne groepverband individuele transformasies in die groep se koherente speltema geïntegreer.

Vedeler (1997) bring ook haar resultate in verband met die teorieë oor geletterdheidsontwikkeling en die sogenaamde ‘top down’ model van Morrow (1993) wat die aanvang van lees as deel van die kind se algehele taalontwikkeling sien. In die ‘top down’ model word die kind se begrip van betekenis en die interaktiewe ontwikkeling van geskrewe en gesproke taal, beklemtoon. Vedeler (1997) voer aan dat in sosiodramatiese spel die taal van die kind fokus op betekenis en die gebruik van geletterde taal om hierdie betekenis te verduidelik. Hulle dra betekenis oor deur linguistiese verbintenisse en uitgebreide nominale groepe soos gemanifesteer in hulle sintaktiese uitdrukkings, hul gebruik van sinsbyvoegings en hul gebruik van uitbreidings. Hierdeur word Vedeler se idee dat dramatiese spel ‘n formaat vir die gebruik van meer ontwikkelde sintaksis is, ondersteun. Sy verwys na die studies van Magnusson en Naucmér (1990) en Tunmer (1989) waarin hulle rapporteer dat sintaktiese vaardighede geassosieer word met latere leesvaardighede. Op grond hiervan stel Vedeler die hipotese dat verbintenisse tussen die taal in dramatiese spel en die ontwikkeling van lees- en skryfvaardighede moontlik voorspel kan word. Sy postuleer verder dat dramatiese spel in ‘n portuurgroep en latere skryf in die afwesigheid van die portuurgroep, dieselfde vereistes vir ‘n meer gespesifiseerde taal skyn te stel.

Vedeler (1997) waarsku egter dat die moontlikheid om afleidings uit haar studie te maak beperk is. Sy voer aan dat daar geen ondersoek ingestel is na die verhouding tussen

kinders se taalgebruik tydens sosiodramatiese spel en dieselfde kinders se geskrewe (“print”) geletterheidsondervindings nie. Sy noem dat die resultate waar mag wees vir die kinders in haar studie, maar dat die resultate in die geval van ander kinders mag verskil. In Vroeëre studie van Vedeler, 1987 (aangehaal in Vedeler, 1997) het aan die lig gebring dat sekere kinders nooit uit hul eie aan dramatiese spel deelneem nie. Sy vestig die aandag daarop dat sommige kinders nie weet hoe om voor te gee nie en nie die soort taal vertoon wat bestudeer is nie, maar dat die meeste van hulle gewoonlik leer lees en skryf.

Vedeler (1997) meld die volgende implikasies van haar studie. Sy beskou haar studie in lyn met die studie van Pellegrini (1990). Volgens haar dui beide studies aan dat dramatiese spel onder voorskoolse geletterdheidsverwante aktiwiteite tel. Sy dui aan dat dramatiese spel op 'n meer direkte manier, selfs as 'n formaat vir geletterde gedrag, gebruik kan word. Dit word deur haar regverdig na aanleiding van dramatiese spel wat meer gevorderde sintaktiese, gedekontekstualiseerde en eksplisiete taal ontlok; soortgelyk aan wat vereis word vir die skryf vir 'n afwesige gehoor. Sy verwys laastens na die gerapporteerde verhouding tussen sintaktiese vaardigheid en leesvaardigheid by kinders wat dit die moeite werd maak om die gebruik van dramatiese spel in verband te bring met die kurrikulum vir kindertuinkinders en skoolbeginners. Vedeler (1997) noem dat haar bevindings onderhewig is aan verdere ondersoek, veral spesifiek longitudinale studies wat fokus op die verhouding tussen sosiodramatiese spel wat in die kurrikulum van preprimêre kinders en skoolbeginners geïntegreer is, asook die kinders se lees- en skryfontwikkeling.

3 DOELSTELLINGS VIR HUIDIGE STUDIE

In die lig van die voorafgaande kan die volgende hoof- en nowe-doelstellings vir die huidige studie aangebied word:

Die hoofdoelstelling is om die leemte aan te spreek wat Vedeler (1997) in haar studie geïdentifiseer het, naamlik dat die resultate, verkry uit navorsing met ander kinders, van ander kulture en/of sosio-kulturele omgewings as deelnemers, mag verskil van haar resultate.

Die nowe-doelstellings wat saamhang met die hoofdoelstelling is om:

Eerstens, die hipotese dat sosiodramatiese spel aanleiding gee tot geletterdheid, vanuit 'n kulturele konteks te ondersoek. Dit beteken dat die rol van die opset waarin sosiodramatiese spel plaasvind, die ontwikkeling van die kind binne haar kultuuropset en die invloed wat dit op taalontwikkeling het, toegelig sal word.

Tweedens te ondersoek hoe veralgemeenbaar Vedeler (1997) se resultate binne 'n derdewêreld konteks is. 'n Kardinale voordeel van navorsing, naamlik die veralgemeenbaarheid van bevindings na ander kontekste en kulture, word dus aangespreek.

Op grond van bogenoemde word die volgende navorsingsvrae deur die huidige navorser gepostuleer: Sal 'n duplisering van Vedeler (1997) se studie binne die Suid-Afrikaanse konteks, haar hipotese dat sosiodramatiese spel meer gevorderde sintaktiese taal uitlok, bevestig of weerlê? Is die resultate van haar studie veralgemeenbaar na 'n derdewêreld konteks?

4 BESKRYWING VAN DIE HUIDIGE STUDIE

Eerstens sal aandag aan die konsep “spel” gegee word; daarna volg ’n beskrywing van die huidige navorsing.

4.1 Spel

Piaget (1962) het gedrag as ’n uitingsvorm van intelligensie bestudeer. Hy redeneer dat intelligente gedrag die ewilibrum tussen assimilasie en akkommodasie is. Hy beskou nabootsing as ’n voortsetting van akkommodasie. Spel is egter volgens hom essensiële assimilasie of die primêrheid van assimilasie oor akkommodasie. Volgens Piaget is spel dus blote funksionele of reprodutiewe assimilasie. Hy beskou gedrag as spel sodra dit herhaal word vir blote assimilasie - dit beteken vir funksionele plesier. Furth (1970) som Piaget se standpunt oor spel soos volg op:

As a symbolic instrument, play expresses the knowing of the child who uses things or gestures in a symbolic manner, that is, not adapted to their proper function but assimilated to the child's ego-motivated representational activity.
(p162)

Volgens Vygotsky (1978) ontstaan spel as gevolg van behoeftes wat nie onmiddellik bevredig kan word nie. Om die spanning tussen begeertes wat nie onmiddellik vervul en ook nie vergeet kan word nie op te los, betree die preprimêre kind ’n verbeeldingswêreld waarin die onvervulde begeertes dan bevredig word. Hierdie verbeeldingswêreld word “spel” genoem. Die kriteria waarvolgens kinderspel van ander aktiwiteite onderskei kan word, is die feit dat die kind deur spel ’n verbeeldingsituasie skep.

Vygotsky (1978) verskil van die idee dat spel simbolies is, want volgens hom kan spel nie as ’n sisteem van tekens beskou word waardeur realiteit veralgemeen word nie. Hy voer aan dat in spel idees van voorwerpe geskei word en dat optrede vanuit idees eerder as vanuit dinge ontstaan. Vygotsky is van mening dat spel ’n transisionele stadium is wanneer ’n voorwerp, byvoorbeeld ’n stok, die betekenis van ’n perd kry, maar dat die betekenis onderskeibaar is van die betekenis wat aan ’n ware perd geheg word. Die feit

dat die kind idees van dinge in sy verbeelding skep en dat hierdie idees nie vrylik gesubstitueer word as ware voorwerpe nie, het tot gevolg dat die kind se aktiwiteite, volgens Vygotsky, as spel en nie as simbolisme nie, aangeslaan word.

Volgens Vygotsky (1978) is dit belangrik om te let op die essensiele rol van motivering in spel. Indien die belangrikheid van kognitiewe prosesse alleen beklemtoon word, word die rol van motivering en ook die omstandighede van die kind se situasie ontken. Die rol van spel in die kind se latere ontwikkeling moet ook verstaan word. As alle spel uit behoeftes wat nie onmiddellik bevredig kan word nie ontwikkel, sal elemente van die verbeeldingsituasie outomaties deel wees van die emosionele toon van die spel self. Vygotsky is van mening dat die omstandighede waarin spel plaasvind die gedrag van die kind bepaal. In spel verloor dinge hul deterministiese mag. Hierdie siening van Vygotsky onderstreep die leemtes wat in Vedeler (1997) se studie geïdentifiseer is.

Kenmerkende faktore wat spel van ander gedrag onderskei, word deur Garvey, King en ander (in Christie, 1994, pp 204-205) geïdentifiseer en beskryf as:

Nie lateraliteit. Speel-aktiwiteite word gekenmerk deur 'n situasie waar interne realiteit die oorhand oor eksterne realiteit neem. Die gewone betekenis van objekte word geïgnoreer, nuwe betekenis word toegeken en aksies word verskillend uitgevoer as wat dit in nie-spel omgewings sou plaasvind.

Positiewe Affek. Spel word gewoonlik gekenmerk deur tekens van plesier en genot. Glimlagte, lag en grappe is sommige van die mees voor die handliggende tekens dat spel plaasvind.

Buigbaarheid. Kinders is meer vatbaar om nuwe kombinasies of idees en gedrag uit te probeer terwyl hulle speel as wanneer hulle in nie-spel aktiwiteite betrokke is.

Middel belangriker as doel. Wanneer kinders speel, is hulle aandag gefokus op die aktiwiteite self eerder as die doelwitte wat hulle deur middel van die aktiwiteite kan bereik. Middel is dus belangriker as eindprodukte.

Vrywillig. Spel is spontaan en vryelik geselekteer deur kinders.

Interne Kontrole. By spel is die spelers in beheer en stel hulle die koers van die gebeure vas.

Volgens King (in Christie, 1994) word die laaste twee kenmerke, naamlik die vrywillige aard van spel en die interne beheer wat spelers oor die rigting van spel het, as belangrike kriteria beskou waarvolgens preprimêre kinders vasstel of skoolaktiwiteite spel of werk is.

4.2 Metode van ondersoek

4.2.1 Inleiding

Aangesien die huidige studie 'n duplikasie van Vedeler (1997) se studie is, was dit belangrik om so nougeset as moontlik by Vedeler se metodiek te hou. Vedeler se studie en die primêre bronne verskaf deur haar, vorm die teoretiese grondslag vir die huidige studie. 'n Gedetailleerde bespreking van Vedeler se studie verskyn in Afdeling 2. Alhoewel die huidige navorser Vedeler se prosedures so streng as moontlik nagevolg het, was dit onvermydelik om in die lig van unieke Suid-Afrikaanse omstandighede geringe gepaste aanpassings te maak. Belangrike terme soos speel-episodes, dramatiese spel en ander speel-aktiwiteite vorm die hoekstene van Vedeler se metodiek, daarom is dit belangrik om vervolgens die onderliggende term “spel” te verduidelik.

Suid-Afrika word gekenmerk deur 'n sosio-ekonomiese klimaat van uiterstes. As gevolg van die uitwerking van die historiese Apartheidsregime is die meerderheid van die Suid-Afrikaanse bevolking halfgeskoold en ongeskoold (Forgey et al., 1999; Gerber, Nel, & van Dyk, 1998). Dit skep 'n situasie waarin die status quo ten opsigte van 'n minderheidsbevolking wat ekonomies floreer en die meerderheid wat aan uiterste armoede blootgestel is, gehandhaaf word (Gerber et al., 1998). In die nasleep van die historiese rasseklassifikasie en groepsgebiede-wet word in 'n nuwe radius baie bevoorregte, minder bevoorregte en baie arm skole naasmekaar aangetref. Groepe wat hierdie skole bywoon, word ook grotendeels gekenmerk deur die nadraai van hierdie historiese rasse-diskriminasie en afgebakende groepsgebiede. Gedurende die Apartheidsjare is Afrikaans as amptelike taal bevoordeel. Onderdrukte groepe soos Kleurlinge en Afrikane, soos wat hulle toe bekend gestaan het volgens die historiese

rasse-klassifikasie het die taal met Afrikaner-dominansie vereenselwig. Dit het gelei tot die verwerping van Afrikaans deur bogenoemde groepe mense. Baie ouers met Afrikaans as moedertaal, het Engels met hul kinders begin praat. Dit is daarom noodsaaklik dat die geselekteerde speel-opset in die huidige studie teen bogenoemde agtergrond verstaan word.

4.2.2 Beskrywing van klaskamer

Vir die huidige ondersoek is 'n preprimêre klas by een van die minder bevoorregte laerskole, geleë in 'n Afrikaanse omgewing in Bellville Suid, geselekteer. Die skool het 'n tweetalige medium van onderwys te wete, Engels en Afrikaans en funksioneer deur Engels as eerste taal en Afrikaans as tweede taal in verskillende klasse aan te bied. Die observasies vir die huidige ondersoek het oor 'n drie maande tydperk gestrek en is gemaak in die preprimêre klas wat Engels as eerste taal aangebied het. Dit was die enigste preprimêre klas in die skool. Die klaskamer was van die normale gemiddelde omtrek en het 30 kinders gehuisves. Dit was toegerus met 'n mat reg voor in die klaskamer, klein tafeltjies en stoeltjies wat in groepies van vier gerangskik is (voortaan na verwys as “tafelgroepies”) en 'n tafel agter in die klaskamer waar die onderwyseres (opvoeder) haar werk gedoen het. Die linkerkantste muur het groot vensters met kassies aan die onderkant waar apparaat en die kinders se werk gebêre word. Die oppervlakte bo-op die kassies is gebruik vir die kinders se rugsakkies, 'n handewasbak met 'n kraan en 'n ketel. 'n Afdeling is ook ingeruim vir hul glasies, waslappies en tandeborsels. Voor teen die muur is 'n groen bord waarop die dag, maand en datum, sowel as prente vertoon word. Onder die bord voor die mat is 'n groot blik met legostukke. Langs die blik was speelgoed van die kinders se eie keuse wat hulle na die klas gebring het, soos 'n sleepwa, karretjies en 'n helikopter. Langs die mat was ook 'n leeshoekie, 'n paar handpoppe en 'n natuurtafel. Agter die leeshoekie teen die muur is 'n groot stuk karton waarop paaie en sypaadjies in helder kleure geteken is. Teen die regterkantste muur is hake waaraan die kinders hul voorskootjies hang. Die res van die spasie teen die muur is met 'n tafel, teestelletjie, bordjies, potjies, pannetjie, eetgerei, stoeltjies, bedjie, komberse, skoene en klere (“dress up clothes”) toegerus. Die kinders het hierna verwys as die “kitchen corner”. Langs

hierdie speelhoekie is 'n swartbord vir die kinders se gebruik en bokant die bord is van hul tekenwerk ten toon gestel. 'n Lang kas beslaan die agterste muur en is benut vir verdere berging van apparaat en materiaal. Kleurryke prente is op die mure vertoon.

Die kinders het 'n soortgelyke program elke dag gevolg. Soggens vanaf 8h00 tot ongeveer 8h15 was dit oggendkring. Die kinders het dan gebed, gesing en mekaar gegroet. Vanaf 8h15 tot 9h00 het die kinders aan kreatiewe aktiwiteite deelgeneem. Elke oggend is 'n nuwe aktiwiteit wat knip, plak of afteken behels deur die opvoeder aan al die kinders geïllustreer en verduidelik. Hierdie aktiwiteit is dan by een van die vier tafelgroepies uitgevoer. Ongeveer agt kinders het by 'n tafel gewerk of gespeel. Die groepe het hulself vryelik geselekteer en die kinders het ongehinderd gekommunikeer. Nou en dan sou die opvoeder 'n sekere aktiwiteit aan 'n leerder toewys. Dit het egter baie selde gebeur en is beperk tot kinders wat sekere motoriese aktiwiteite nie genoegsaam uitgevoer het nie. By die ander drie tafelgroepies is onderskeidelik waterverf, klei, en kleurpotlode gebruik. Die kinders kon vryelik tussen die aktiwiteite by die tafelgroepies kies, óf om op die mat met lego's en speelgoed te speel, óf om in die kombuishoekie ("kitchen corner") te speel. Volledige video- en bandopnames is vir elf weke lank gedurende die 8h15 tot 9h00 periodes gemaak terwyl die kinders met kreatiewe aktiwiteite besig was. Vir die duur van die observasies is geen instruksies aan die kinders gegee nie.

Kreatiewe aktiwiteite sluit werk- en speel-aktiwiteite in en dit word tegelykertyd deur al dertig kinders in die een klas uitgevoer. Speel-aktiwiteite is in die geval van die meisies hoofsaaklik beperk tot die kombuishoekie en in die geval van die seuns tot die legostukke en houtblokke. Hierdie stereotipe indelings is deur die kinders self gedoen. Daar is na hierdie aktiwiteite deur die kinders verwys as spel. Meisies en seuns het gesamentlik deelgeneem aan die waterverf- en klei-aktiwiteite en dit is deur hulle as óf spel, óf werk geïnterpreteer. Alhoewel die kinders nie instruksies gedurende die tyd van observasie ontvang het nie, het van hulle uit gewoonte hulle met knip- en plak-aktiwiteite besig gehou, soos wat dit hul normale roetine was. Hierdie aktiwiteit is die een wat merendeels deur die opvoeder voorgestel was en ook dié wat deur die kinders as werk gesien is. In

die afwesigheid van instruksies gedurende die observasies is daar steeds deur die kinders na dié aktiwiteit verwys as werk. Hierdie tendens by die kinders word deur King (in Christie, 1994) beskryf.

Die speel-opset in die huidige studie wyk af van die speel-opset in Vedeler se studie. Observasies van die huidige studie is in 'n preprimêre klas by 'n laerskool in 'n mindergegoede woonbuurt in Bellville in Suid-Afrika gedoen. Die deelnemers se aktiwiteite, werk of spel, het in een klaskamer geskied. Dertig kinders word in die klaskamer gehuisves wat daarop dui dat die klaskamer oorvol is; veral as die omtrek en spasie in aanmerking geneem word wanneer die klaskamer met ameublement, apparaat, speelgoed, 'n speelhoekie en 'n natuurtafel gevul is. Alhoewel Engels as eerste taal in die preprimêre klas aangewend word, is daar 'n sterk Afrikaanse invloed in die omgewing en vorm dit deel van die taalagtergronde van 90% van die kinders in die klas. Met Engels as taalmedium in die klas en sommige kinders met Afrikaans of Engels as huistaal en selfs ander met Engels as huistaal en Afrikaans in hul naskoolse versorging, was dit moeilik om 'n skatting van die intellektuele vlak van die deelnemers te maak. Vedeler (1997) se observasies is in 'n kindertuinklas in 'n middelklas Noorweegse woonbuurt uitgevoer. Speel-aktiwiteite het in aparte speelkamers plaasgevind. Die voertaal in die kindertuinklas is Noorweegs. In haar studie meld sy dat die kinders normale intelligensie het.

4.2.3 Speel-episodes

Vedeler (1997) beskryf in haar studie die terme “speel-episode”, “dramatiese spel” en “ander speel-aktiwiteite” breedvoerig (sien afdelings 2.5.4 tot 2.5.6). Die huidige navorser stem saam met Vedeler se beskrywings van hierdie terme en identifiseer 'n speel-episode op dieselfde manier as Vedeler en skoei ook haar onderskeidings tussen dramatiese spel en ander speel-aktiwiteite op Vedeler se indelings.

4.2.4 Werkswyse tydens ondersoek

Goedkeuring om die navorsing te doen is mondeling verkry van die prinsipaal en klasonderwyseres. Die ouers se goedkeuring om die kinders as deelnemers te gebruik is per brief verkry. Een week lange vooraf observasie waarin die navorser bekend geraak het met die opset en waarvolgens 'n steekproef-seleksie van die deelnemers gemaak is, het plaasgevind. Die metode van selektering word in die volgende afdeling bespreek. Die observasie-periode het ook tot gevolg gehad dat die kinders aan die navorser gewoond geraak het. Aan die begin was die kinders aan die video-kameras en bandopnemers bekend gestel deurdat skynopnames gemaak is. Die opvoeder het die teenwoordigheid van die navorser en die toerusting aan die kinders verduidelik. Twee video-kameras (een voor en een agter in die klas) en ses bandopnemers (een by elke aktiwiteit) is gebruik. Die navorser het haarself op 'n nie opdringende manier tot die hantering van die toerusting en die maak van skriftelike opnames beperk. Indien die kinders hulp verlang het, het sy hulle op 'n baie nie-dominante manier gehelp. Sy het so min as moontlik op die normale speelprosedure inbreuk gemaak; tog het sy goeie rapport met die kinders opgebou. Om goeie klank te verseker was dit nodig dat die toerusting gedurende die verloop van die spel geskuif moes word. Die navorsingskomponent was baie gou deur die kinders as deel van die normale klasprosedure aanvaar.

4.2.5 Observasies

Van die begin af was daar twee meisies wat verkies het om met mekaar te speel. Af en toe het 'n derde meisie by hulle aangesluit. Sy het egter verkieslik met 'n vierde meisie gespeel. Hierdie vier meisies was as 'n groep deelnemers geselekteer. Na ongeveer 'n maand van observasies het die vierde meisie uit die area verhuis en het die steekproef uit drie meisies bestaan. By die seuns was daar nie enige groepies wat verkies het om saam te speel nie. Daar was egter een populêre seuntjie om wie se aandag van die seuns gekompeteer het. Hierdie seuntjie en drie ander, wat om sy aandag gekompeteer het, of wat hy by sy spel wou insluit, is as 'n groep deelnemers geselekteer.

Al die kinders in die klas was baie betrokke by die navorsingsverrigtinge . Aangesien net die een klaskamer beskikbaar was, was dit baie moeilik om die deelnemers van die res van die klas vir die duur van die opnames te skei. Die enigste manier om die deelnemers afgesonder te kry, was om een dag in die week die deelnemers te observeer en opnames te maak, terwyl die res van die klas buite op die speelapparaat of op die teerblad die een of ander balspeletjie onder leiding van die opvoeder gespeel het. Laasgenoemde kon net in goeie weersomstandighede plaasvind. Indien die skoolsaal beskikbaar was, kon dit in sommige gevalle gebruik word. Om enige steurings in die kinders se program te voorkom, is skynopnames met die nie-deelnemers die volgende dag gedoen, terwyl die deelnemers buite met die opvoeder gespeel het. Die beurtneemings van die twee groepe is aan die kinders deur die opvoeder verduidelik. Die opvoeder het dit egter moeilik gevind om streng by hierdie prosedure te hou en die kleiner groepie moes soms hul buite-spel inboet. Die kleiner groepie het by tye verontreg gevoel en het die groter groep hul tye van buite speel beny. Die navorser maak die afleiding op grond van sommige van die uitlatings van lede van die kleiner groep.

Veertig minute se opnames is weekliks gemaak. Ongeveer twintig minute van die klank- en video-opnames is in samehang met die skriftelike notas getranskribeer. Die huidige navorser se tye van opname en transkribering is langer as dié van Vedeler (1997) in haar studie. Dit kan toegeskryf word aan die verskil in speel-opsette. In die huidige studie het die kinders na ongeveer tien minute hul spel of aktiwiteit verander. Die huidige navorser is dus in staat gestel om h sinvoller geheel van die kinders se speel-aktiwiteite te kry. Soveel uitdrukkings as moontlik is in die kinders se gesprekke versamel. Ten minste 100 uitdrukkings van elke kind in elke speel-kategorie, dit wil sê dramatiese spel en ander speel-aktiwiteite, was nodig sodat die kinders se taalgebruik en kwaliteit van uitdrukkings in die twee verskillende speel- kategorieë vergelyk kon word.

Vanuit die data is spel- van nie-spel-aktiwiteite soos deur Garvey, King en ander (in Christie, 1994) onderskei, geïdentifiseer en beskryf . Die kinders se spel is dan verdeel in dramatiese spel en ander speel-aktiwiteite volgens die beskrywings van Vedeler (1997).

Dramatiese spel en ander speel-aktiwiteite is dan taalkundig ontleed na aanleiding van uitdrukkingtipes, sinsbyvoegings en uitbreidings soos in Vedeler se studie beskryf.

Die hoeveelheid uitdrukkings deur middel van dramatiese spel en ander speel-aktiwiteite is bymekaar getel en word in Tabel 5 weergegee. Die voorbeelde is in die taal soos deur die kinders gebruik.

Tabel 5

Speel-Episodes in Dramatiese Spel en in ander Speel-Aktiwiteite

Dramatiese speltema	Nr van deelnemer	N
Family play (episode 1, 4, 11)	G1, G2, G3	47+129+112
The Party (episode 3)	G1, G2, G3	185
Friends, "dressing up", the drawing of a girl (episode 7)	G1, G2, G3	280
Dressing up to go out (inkopies, uitstappie) (episode 5, 9)	G1, G2, G3, B1	248 + 396
Driving motor cars (episode 1)	B1, B2, B3	263
Driving, flying and parking cars (episode 2, 10)	B1, B2, B3, B4	249
Fighting: robots, flying a shooting helicopter and -cars (episode 4)	B1, B2, B3, B4	292
House owners and parking of personal cars (episode 6B)	B1, B2, B3, B4	286
Michael Knight (episode 7)	B1, B2, B3, B4	189
Jumping cars (dag 8)	B1, B2, B3, B4	191
Piggy's house and Pirates (episode 9)	B1, B2, B3, B4	149
Ander speel-aktiwiteite	Nr van deelnemer	N
Verf (episode 2, 5)	G1, G2, G3	120 + 116
Klei (episode 3)	G1, G2, G3, B1	225
Afteken, knip en plak (episode 6)	G1, G2, G3	261
Sjabloneer en inkleur (episode 8)	G1, G2, G3	194
Vorbereiding vir dramatiese spel (episode 6, 9)	B1, B2, B3, B4	201 + 122
Bou motors (episode 2)	B1, B2, B3, B4	72
Bou verkeerstekens en ry motors op motorlyne (episode 3)	B1, B2, B3, B4	258
Lego's (episode 5, 8)	B1, B2, B4, G1, G2	213+ 113
Bou wapens [guns] en 'n vloer (episode 7)	B1, B2, B3, B4	150

Nota.

Dramatiese speel-episodes is benoem volgens speltemas. Ander speel-episodes is benoem volgens spel-materiaal of die aktiwiteit.

N = Die deelnemers se aantal uitdrukkings in elke episode.

Nr = Kodering van deelnemers. (Meisies: G1, G2, G3) (Seuns: B1, B2, B3, B4)

Taalkundige ontledings te wete, uitdrukkingtipes, sinsbyvoegings en uitbreidings is afsonderlik opgetel en verskyn in Tabele 6, 7, en 8 in Afdeling 4.2.1.

4.2.6 Die deelnemers

In die transkripsies is die drie meisies gekodeer as G1, G2, G3 en die vier seuns as B1, B2, B3, B4. Twee van die meisies se ouers is Engelssprekend, maar daar is 'n sterk Afrikaanse invloed in die omgewing waar hulle woon. Een van die meisies is afrikaanssprekend in 'n afrikaanssprekende omgewing. Al die seuns, behalwe een, was aan beide Engels en Afrikaans in hulle huislike opset blootgestel. Binne die klas was daar ook 'n sterk Afrikaanse invloed as gevolg van die klassamestelling, wat ongeveer vier kinders gehad het wat slegs Engels in die huis gepraat het. Die res is aan, óf Engelse en Afrikaanse huisopsette of naskoolse versorging blootgestel, óf na skool slegs aan Afrikaans blootgestel. Ongeveer 80% van die deelnemers se ouers was half- en ongeskoold en 20% van die ouers geskoold. Hierdie mikrosamestelling binne die klasopset is verteenwoordigend van die breë Suid-Afrikaanse bevolking (Burger, 1999, Forgey et al., 1999). Die verdeling reflekteer die profiel van die 30 kinders in die klas. Die drie meisies se ouderdomme was 6 jaar 4 maande, 6 jaar 1 maand en 6 jaar 1 maand. Die vier seuns se ouderdomme was 6 jaar 5 maande, 5 jaar 10 maande, 6 jaar 1 maand en 6 jaar 3 maande onderskeidelik. Al die kinders was fisies gesond. Uit die observasies was dit duidelik dat die kinders se taalontwikkelingsvlak ten opsigte van Engels baie van mekaar verskil het.

4.2 Teoretiese raamwerk en metodologie ten opsigte van taal

4.2.1 Taalontleding

In die Engelse taalgebruik van die deelnemers word sekere Afrikaanse woorde soos, “mos”, “kwaai”, “lekker”, “maar”, “sommer” en die verkleiningsvorm “tjie” soos byvoorbeeld “traintjie” op 'n herhaalde basis gereflekteer. Ander voorbeelde van verafrikaansing van Engels in die deelnemers se taal is:

Look here my **mannetjie** came out nice.

Teacher's gonna **skel**.

I'm **maar** 14 years old **né**?

So you see I was a **motjie**.

OYes I'm gonna **krummel** it up.

He's making that **skilpadjie**.

There by the **goetertjies**

I'm gonna show teacher my nice **stompie**.

Not here in **asseblief**.

My car is **yster**

Here come fire out my **broer**

Dit is duidelik dat hierdie woorde 'n integrale deel vorm van die deelnemers se Engels. Hierdie tendens maak dit noodsaaklik dat die huidige studie die taalontleding tot Suid-Afrikaanse invloede lokaliseer. 'n Suid-Afrikaanse Engelse gebruik word teenoor 'n standaard Engelse gebruik voorgestel. Soos wat Vedeler (1997) in haar studie 'n standaard Noorweegse verwysing (naamlik Bjorvand, Hovdhaugen & Simonsen) gebruik het, sal die huidige navorser 'n standaard Suid-Afrikaanse verwysing, "A Dictionary of South African English on Historical Principles", gebruik (Silva, 1996). Daar sal egter wel grotendeels by die metodiek van Vedeler se taalontleding gehou word.

Vedeler (1997) het in navolging van Crystal, Garman en Fletcher, asook Hansson en Nettelbladt (1989) haar taalontleding op drie aspekte van sintaksis gefokus, naamlik *uitdrukkingstipes*, *sinsbyvoegings* ("sentence adverbials") en *uitbreidings*. In die duplikasie van die studie het die navorser so streng moontlik by Vedeler se keuses en beskrywings van die drie aspekte van sintaksis gehou. Die drie aspekte is reeds in afdeling 2.5.8 verduidelik. Alhoewel die navorser Vedeler so nougeset as moontlik nagevolg het, was dit egter noodsaaklik om na aanleiding van die unieke kulturele opset die volgende addisionele toepaslike bronne te raadpleeg: Cowie en Mackin (1982), Greenbaum (1969), Leech en Svartvik (1980) en Quirk en Greenbaum (1979).

4.2.1.1 Uitdrukkingstipes

Die huidige navorser het haar ontleding op Vedeler se vyf onderskeie uitdrukkingstipes geskoei.   Duidelike onderskeiding tussen die vyf uitdrukkingstipes is in Afdeling 2.5.8.1. gemaak. Engels, gelokaliseerde Engels en Afrikaans wat deur die deelnemers in hul spel gebruik is, is as uitdrukkingstipes ontleed.   Opsomming van die getal uitdrukkingstipes, gebaseer op die getal uitdrukkingstipes in dramatiese spel en ander speel-aktiwiteite van die sesjarige word in Tabel 6 verskaf.

Tabel 6

Uitdrukkingstipes gebaseer op Getal Uitdrukkingstipes wat in Dramatiese Spel en Ander Speel-Aktiwiteite deur Meisies en Seuns gebruik is

Uitdrukkingstipe	Dramatiese Spel		Ander Speel-Aktiwiteite	
	Meisies N	Seuns N	Meisies N	Seuns N
I.	146	135	90	59
II.	879	1190	596	585
III.	49	65	27	43
IV.	210	234	116	217
V.	49	53	44	30
Totaal	1333	1677	873	934

Nota

N = Getal uitdrukkingstipes

- I. Volledige sintaktiese sinne met   ondergeskikte frase of   kombinasie van twee sinne
- II. Volledige sintaktiese sinne.
- III. Weglatings wat sintakties onvolledig is, maar waar weggelate elemente uit die konteks verhaal kan word.
- IV. Interjeksies en stereotipes wat hoofsaaklik bestaan uit byvoorbeeld, ja/nee, begroetings, speelgeluide of stereotipe frases wat nie in sinselemente geanaliseer kan word nie.
- V. Uitdrukkingstipes wat nie geklassifiseer kan word nie. Uitdrukkingstipes wat nie volledig interpreteer kan word nie of wat onderbreek is.

4.2.1.2 Sinsbyvoegings

Soos in Vedeler (1997) se studie sal slegs die eerste drie sintaktiese uitdrukkings in Tabel 6 geanaliseer word vir sinsbyvoegings en uitbreidings. Dié sintaktiese uitdrukkings is:

- I. Volledige sintaktiese sinne met 'n ondergeskikte frase of 'n kombinasie van twee sinne (byvoorbeeld, "Here's the house they came to come pick us up.").
- II. Volledige sintaktiese sinne (byvoorbeeld, "Here's the house man.").
- III. Weglatings wat sintakties onvolledig is, maar waar weggelate elemente uit die konteks verhaal kan word (byvoorbeeld, "Raymond make something with my [blocks]").

In Afdeling 2.5.8.2 is 'n volledige beskrywing van sinsbyvoegings soos deur Vedeler toegepas, verskaf. In die huidige studie dien leenwoorde uit Afrikaans wat 'n erkende deel van Suid-Afrikaanse Engels vorm, as sinsbyvoegings. Benewens die voorbeelde in 4.2.1 genoem, is ander voorbeelde as volg:

Here your bullets **mos** come out

Maar hy kan **mos** hardloop

She can **maar** be a Mummy.

Hulle wil **sommer** kom meisies maak.

Make like I'm **mos** sick **né**.

So you **mos never** give it so I took it and hide it away.

Die's **ie** jou kar **nie né**?

They can **maar** brag, our house is gonna look **better** as their house.

Sommer the green one's again a blue one **né** Raymond?

Ander voorbeelde van sinsbyvoegings uit die data is:

He **don't** wanna hear to you Raymond. You **just** wanna fly now

Now I must make me a train

Don't laugh at the babies they look funny.

Raymond tell Jason there's new peddle boys **again né**?

I **only** want one three man please broertjie.

I **never** broke your gun hey?

Jason is **against** the devil also.

I'm gonna fetch for me **too**.

[You were] fast asleep and you **never** knew I came to take your shoe.

I can't even disturb you with my things **yet**.

It's **almost** like a wendy house.

I'm **not** your Mum.

You **not** my child and you know it.

Sinsbyvoegings in die huidige studie word ook as 'n gevorderde grammatiese konstruksie beskou. Vir die doel van die huidige studie word dit dus as 'n geldige veranderlike gebruik. 'n Opsomming van die getal en persentasie sinsbyvoegings in sintaktiese uitdrukkings in dramatiese spel en ander speel-aktiwiteite van sesjarige meisies en seuns word in Tabel 7 verskaf.

Tabel 7

Die Getal en Persentasie Sinsbyvoegings en die Getal en Persentasie Geen Sinsbyvoegings in Sintaktiese Uitdrukkings in Dramatiese Spel en Ander Speel-Aktiwiteite van Sesjarige Meisies en Seuns

	Dramatiese Spel		Ander Speel-Aktiwiteite	
	Meisies N (%)	Seuns N (%)	Meisies N (%)	Seuns N (%)
Sinsbyv	300 (60)	288 (59)	202 (40)	199 (41)
Geen sinsbyv	774 (60)	1102 (59)	511 (40)	761 (41)

Nota

1. *Sinsbyv.* = sinsbyvoegings soos dit in sintaktiese uitdrukkings (I - III) voorkom.
2. Die persentasies aangedui ten opsigte van die meisies tel telkens horisontaal op na 100%. Dieselfde geld vir die seuns.

4.2.1.3 Uitbreidings

'n Beskrywing van uitbreidings en hoe Vedeler (1997) dit geïdentifiseer het, word in Afdeling 2.5.8.3 aangetref en is in die huidige studie ook toegepas. Dieselfde tendens wat by sinsbyvoegings voorgekom het van woorde wat uit Afrikaans geleen is, het ook in die identifisering van die uitbreidings voorgekom. Vir die doel van die huidige studie word dit ook as 'n geldige veranderlike gebruik. Voorbeelde hiervan is:

Daar's **h** pom pom.

Ja you mos make it.

Look there **want** ek gaan vir teacher sê

Teacher moet **nou** surprise word tomorrow morning.

Now you must cry **hard** mos.

Look here , here 's **my** babatjie.

Hello **my** karrentjie

Only the **kwaai** cars must ride here.

Youce look **lekker**!

h Opsomming van die getal en persentasie uitbreidings in sintaktiese uitdrukkings in dramatiese spel en ander speel-aktiwiteite van sesjarige word in Tabel 8 verskaf.

Tabel 8

Die Getal en Persentasie Uitbreidings en die Getal en Persentasie Geen Uitbreidings in Sintaktiese Uitdrukkings in Dramatiese Spel en Ander Speel-Aktiwiteite van Sesjarige Meisies en Seuns

	Dramatiese Spel		Ander Speel-Aktiwiteite	
	Meisies N (%)	Seuns N (%)	Meisies N (%)	Seuns N (%)
Uitbreidings	1646 (61)	2080 (59)	1041 (39)	1459 (41)
Ander woorde	4589 (61)	5634 (61)	2989 (39)	3637 (39)

Nota

1. N = Getal woorde in sintaktiese uitdrukkings (I - III).
2. Die persentasies aangedui ten opsigte van die seuns tel telkens horisontaal op na 100%. Dieselfde geld vir die meisies.

4.3 Kodering

Die kodering in die huidige studie is onderskeidelik op die eenvoudige tel van uitbreidings en sinsbyvoegings gebaseer. Dit word in Tabelle 9 en 10 aan die hand van uittreksels uit die negende episode van beide die seuns en die meisies se spel verduidelik.

Tabel 9

Kodering van Sintaks in Seuns se Dialoog-Uitdrukkings (Speel-Episode 9)

Uitdruk. nr.	Uitdrukkings	Uitdruk. tipe	Deeln. Inis.	Deeln. Antw.	Uitbr.	Sinsb.
5.	Jason tell him now I can now make kwaaier as him né .	1	B1	---	3	1
6	I'm gonna show you where you must put it.	1	B2	---	1	0
	You must put it over here .	11			2	0
7	You must put it over here .	11		B1	2	0
8	Like that. Heehh!	1V	---	B4	1	0
	Ooh hooo!	V			0	0
9	No like this my broer.	11	---	B1	2	0
	Mine and Jason's car fly also .	11			3	1
10	Juan you must lift these things up .	11	B4	---	2	0
11	If you see somebody then you must shoot him	11	B1	---	2	0
	If you see Raymond then you must shoot him.	11			2	0
12	No Raymond is our friend.	11	---	B4	1	0
	Cause us the pirates.	11			2	0
	Raymond's our boss.	11			1	0
15	We can't shoot Piggy's house.	11	B1	---	1	1
16	Pirates	1V	B4	---	0	0
17	Can you see we are pirates.	11	---	B1	0	0
23	I'm making my car like this.	11	---	B2	2	0
24	[Make] like this né Juan.	111	---	B4	1	1

Notas

uitdruk. nr. = die nommer van die uitdrukking in die getranskribeerde speel-episode

deeln. Inis. = die kode van die kind wat die uitdrukking geïnisieër het

deeln. Antw. = die kode van die kind wat op die uitdrukking geantwoord het

uitdruk. tipe. = die nommer van die uitdrukkingstipe:

I. Volledige sintaktiese sinne met 'n ondergeskikte frase of 'n kombinasie van twee sinne

II. Volledige sintaktiese sinne.

III. Weglatings wat sintakties onvolledig is, maar waar weggelate elemente uit die konteks verhaal kan word.

IV. Interjeksies en stereotipes wat hoofsaaklik bestaan uit byvoorbeeld, ja/nee, begroetings, speelgeluide of stereotipe frases wat nie in sinselemente geanaliseer kan word nie.

V. Uitdrukkings wat nie geklassifiseer kan word nie. Uitdrukkings wat nie volledig interpreteer kan word nie of wat onderbreek is.

Uitbr. = Die getal uitbreidings in 'n sin.

Sinsb. = 'n Nommer 1 merk om aan te dui dat die uitdrukking 'n sinsbyvoeging bevat. Die telling bly een afgesien van die getal sinsbyvoegings in die uitdrukking.

Tabel 10

Kodering van Sintaks in Meisies se Dialoog-Uitdrukings (Speel-Episode 9)

Uitdruk. nr.	Uitdrukings	Uitdruk. tipe	Deeln. Inis.	Deeln. Antw.	Uitbr.	Sinsb.
26	Excuse me , I must look in the bathroom to make me a nice person.	1	G1	---	4	0
	Now where is my purse?	111			1	1
	So you thought I was mos gonna make my nice person.	11			3	1
	Now I mos making it now .	11			1	1
27	What's this here ?	11	G2	---	1	0
28	A purse.	111	---	G1	1	0
36	Hoo you mustn't help me I can take it out myself, but it's not my purse it's your purse.	1	G2	---	5	1
40	Don't you think we must drink a cup of coffee before we leave?	11	G2	---	3	1
41	Yes	1V	---	G1	0	0
42	Okay	1V	---	G2	0	0
43	But I'm not done yet Mummy.	11	---	G1	2	1
59	So you see I was a motjie.	11	G1	---	2	0
60	Make Muslim nó .	11	---	G1	0	1
61	Ahhh!	V	---	G1	0	0
62	Help me to put it on man.	11	G2	---	1	0
	Mesoen help me.	11			0	0
75	They saw my face, so say you never saw my face.	1	GI	---	3	1

Notas

uitdruk. nr. = die nommer van die uitdrukking in die getranskriebeerde speel-episode

deeln. Inis. = die kode van die kind wat die uitdrukking geïnisieër het

deeln. Antw. = die kode van die kind wat op die uitdrukking geantwoord het

uitdruk. tipe. = die nommer van die uitdrukkingstipe:

I. Volledige sintaktiese sinne met 'n ondergeskikte frase of 'n kombinasie van twee sinne

II. Volledige sintaktiese sinne.

III. Weglatings wat sintakties onvolledig is, maar waar weggelate elemente uit die konteks verhaal kan word.

IV. Interjeksies en stereotypes wat hoofsaaklik bestaan uit byvoorbeeld, ja/nee, begroetings, speelgeluide of stereotype frases wat nie in sinselemente geanaliseer kan word nie.

V. Uitdrukings wat nie geklassifiseer kan word nie. Uitdrukings wat nie volledig interpreteer kan word nie of wat onderbreek is.

Uitbr. = Die getal uitbreidings in 'n sin.

Sinsb. = 'n Nommer 1 merk om aan te dui dat die uitdrukking 'n sinsbyvoeging bevat. Die telling bly een afgesien van die getal sinsbyvoegings in die uitdrukking.

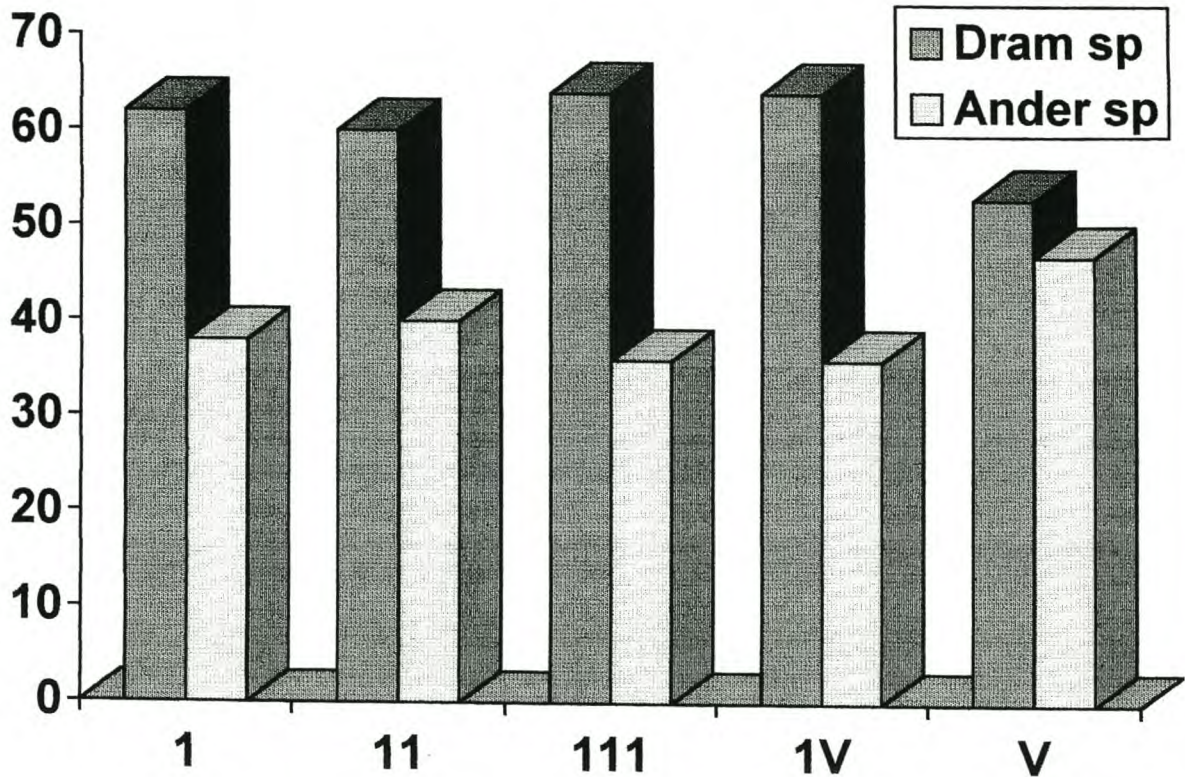
5 RESULTATE EN BESPREKING

Die verwerking van die data is op dieselfde manier as in Vedeler (1997) se studie gedoen. Chi-kwadraat analise is gebruik om te onderskei tussen statistiese verskille in kinders se gebruik van sintaksis tussen dramatiese spel en ander groepspeel-aktiwiteite. Regverdiging vir die gebruik van chi-kwadraat in die huidige studie berus op Vedeler (1997) se argument soos reeds in Afdeling 2.5.10 beskryf.

5.1 Uitdrukkingstipes

Die resultate toon dat beide meisies en seuns meer uitdrukkings in hul kommunikasie tydens dramatiese spel as in ander speel-aktiwiteite gebruik. Dit is ook meer die geval by seuns as wat dit die geval by meisies is. Dit sluit gevorderde, komplekse en volledige sintaktiese uitdrukkings, sowel as onvolledige sintaktiese of onverstaanbare uitdrukkings in. Die chi-kwadraattoets vir die meisies ($\chi^2 = 5.653$) het nie 'n beduidende verskil ($p > 0.01$) tussen die uitdrukkings tydens dramatiese spel en ander speel-aktiwiteite getoon nie. Vir seuns toon die chi-kwadraattoets ($\chi^2 = 18.999$) egter wel 'n beduidende verskil ($p < 0.01$). Die resultate toon dat die seuns meer as die meisies uitgebreide, komplekse sintaktiese sinne gebruik het en daarteenoor dat die meisies, meer as die seuns, eenvoudige volledige sintaktiese sinne gebruik het. Aangesien Vedeler (1997) nie die ander uitdrukkingstipes ontleed het nie, is dit uiteraard ook nie in die huidige studie gedoen nie. Dit is egter nodig om volledigheidshalwe net op tendense betreffende die ander uitdrukkingstipes te wys. Beide meisies en seuns het min of meer dieselfde hoeveelheid onvolledige, maar verstaanbare sinne binne die konteks gebruik (Meisies, 64% en Seuns, 60%). Die seuns het minder onvolledige sintaktiese uitdrukkings tydens dramatiese spel gebruik as die meisies (Seuns, 52% en Meisies, 64%), terwyl die meisies op hulle beurt weer minder onvolledige uitdrukkings tydens hul ander spel gebruik het (Meisies, 36% en Seuns, 48%). Die seuns het egter weer meer onvolledige en onverstaanbare sintaktiese uitdrukkings tydens dramatiese spel gebruik as die meisies (Seuns, 64% en Meisies, 53%), terwyl die meisies in vergelyking met die seuns weer meer onvolledige en onverstaanbare sintaktiese uitdrukkings tydens hul ander spel gebruik het (Meisies, 47% en Seuns, 36%). Die meisies en seuns se gebruik van

uitdrukkings, gebaseer op persentasie van uitdrukkings, is in die vorm van histogramme as Figure 1 en 2 ingesluit.



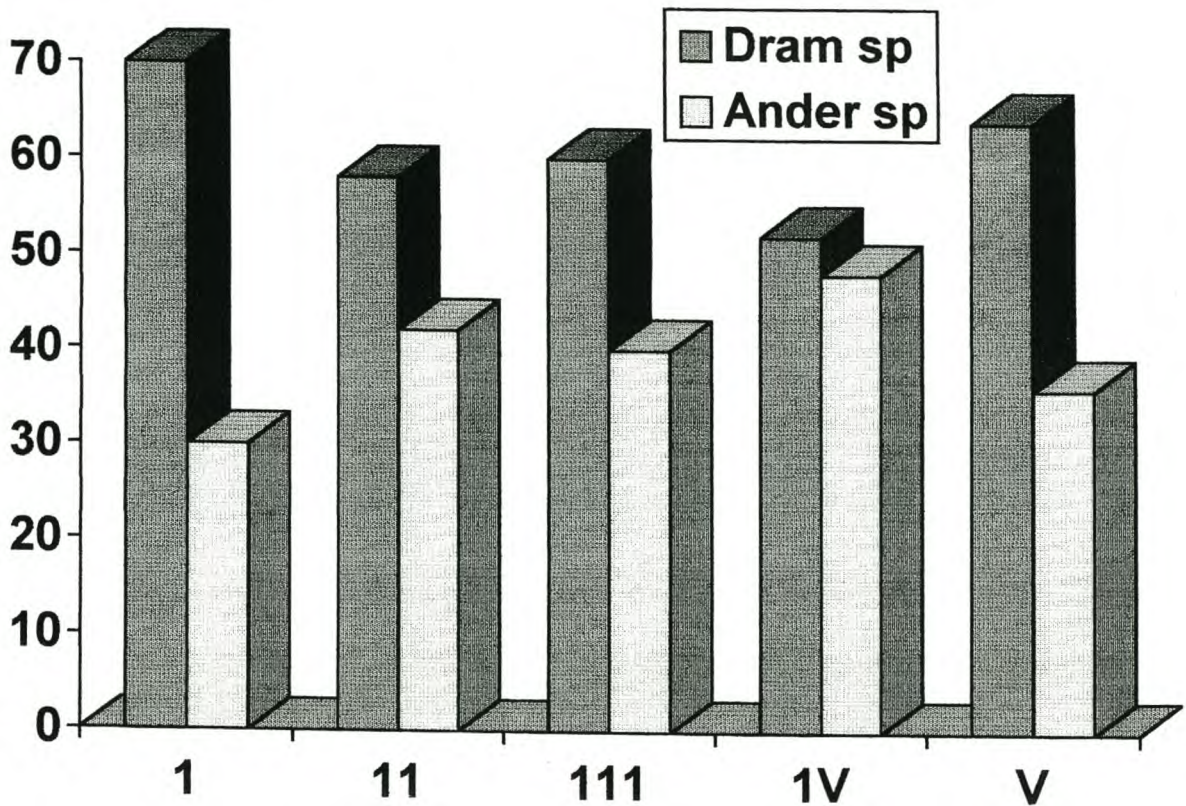
Figuur 1 Uitdrukkingstipes deur meisies tydens dramatiese spel en ander speel-aktiwiteite gebaseer op persentasie van totale uitdrukkings.

Dramatiese Spel : $N = 1333$

Ander Spel : $N = 873$

Nota:

- I. is volledige, uitgebreide en komplekse sintaktiese uitdrukkings.
- II. is eenvoudige volledige sintaktiese sinne
- III. is onvolledige, maar verstaanbare sinne binne die konteks
- IV. is onvolledige sintaktiese uitdrukkings
- V. is onvolledige en onverstaanbare sintaktiese uitdrukkings.



Figuur 2 Uitdrukkingstipes deur seuns tydens dramatiese spel en ander speel-aktiwiteite gebaseer op persentasie van totale uitdrukkings.

Dramatiese Spel : $N = 1677$

Ander Spel : $N = 1207$

Nota:

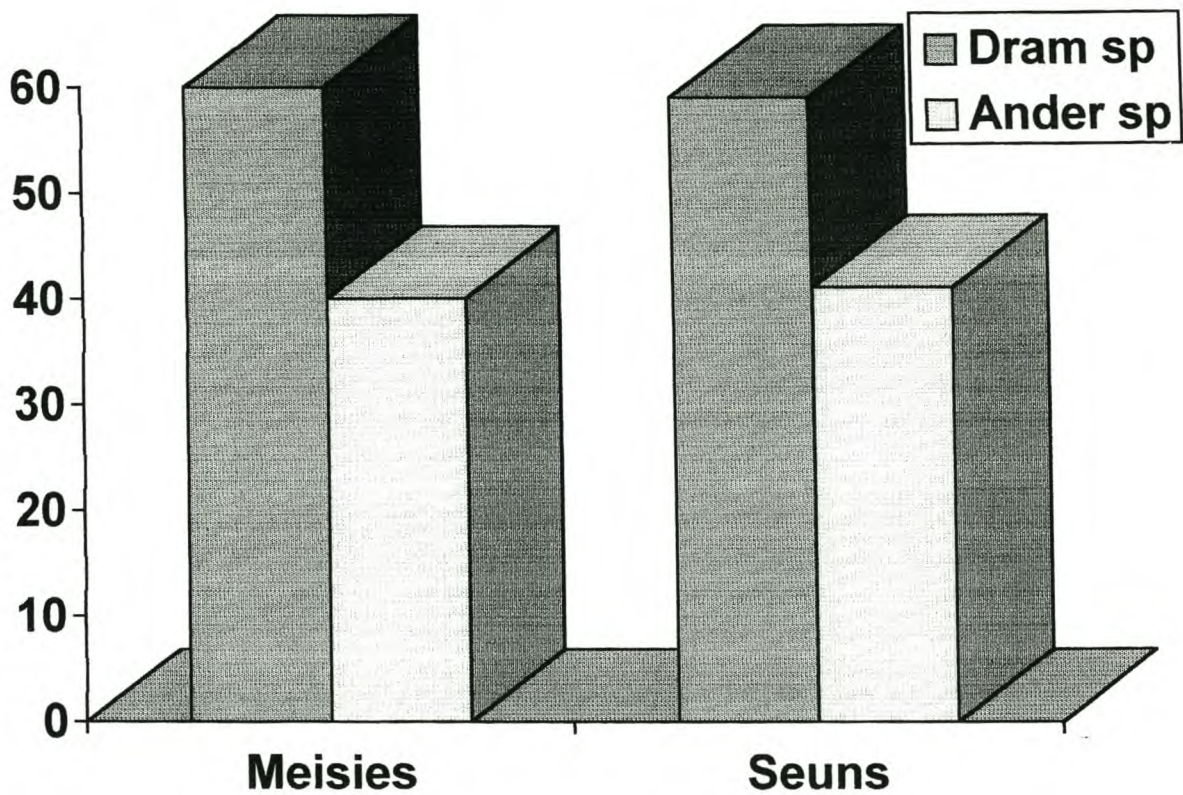
- I. is volledige, uitgebreide en komplekse sintaktiese uitdrukkings.
- II. is eenvoudige volledige sintaktiese sinne
- III. is onvolledige, maar verstaanbare sinne binne die konteks
- IV. is onvolledige sintaktiese uitdrukkings
- V. is onvolledige en onverstaanbare sintaktiese uitdrukkings.

5.2 Sinsbyvoegings

Die chi-kwadraattoets toon 'n beduidende verskil vir meisies ($p < .01$; $\chi^2 = 19,131$) en vir seuns ($p < .01$; $\chi^2 = 16,265$) aan tussen die gebruik van sinsbyvoegings tydens dramatiese spel en ander speel-aktiwiteite; met meer gebruik van sinsbyvoegings tydens sosiodramatiese spel as in ander speel-aktiwiteite. Die meisies toon 'n geringe hoër gebruik van sinsbyvoegings tydens dramatiese spel as wat die geval is by seuns. Daar is ook 'n beduidende verskil ($p < .01$; $\chi^2 = 35,358$) in die gebruik van sinsbyvoegings in dramatiese spel teenoor ander speel-aktiwiteite by meisies en seuns gesamentlik. 'n Histogram wat die gebruik van sinsbyvoegings deur meisies en seuns in persentasievorm uitdruk soos wat dit in die sinsuitdrukings (I - III) voorkom, is ingesluit as Figuur 3.

5.3 Uitbreidings

Die gebruik van uitbreidings deur meisies en seuns in die huidige studie, skyn om oorwegend meer in kinders se kommunikasie tydens dramatiese spel oor as ander speel-aktiwiteite voor te kom. Die chi-kwadraattoets toon 'n beduidende verskil aan vir meisies ($p < .01$; $\chi^2 = 136,221$) en vir seuns ($p < .01$; $\chi^2 = 108,969$) tussen die gebruik van uitbreidings tydens dramatiese spel en ander speel-aktiwiteite; met meer gebruik van uitbreidings tydens sosiodramatiese spel as in ander speel-aktiwiteite. Daar is in dramatiese spel teenoor ander speel-aktiwiteite ook 'n beduidende verskil ($p < .01$; $\chi^2 = 241,419$) in die gebruik van sinsbyvoegings by meisies en seuns gesamentlik. Die resultate toon ook dat daar ietwat meer uitbreidings deur meisies as deur seuns tydens sosiodramatiese spel gebruik is. 'n Histogram wat die gebruik van uitbreidings deur meisies en seuns in persentasievorm uitdruk soos wat dit in die sinsuitdrukings (I - III) voorkom, is ingesluit as Figuur 4.



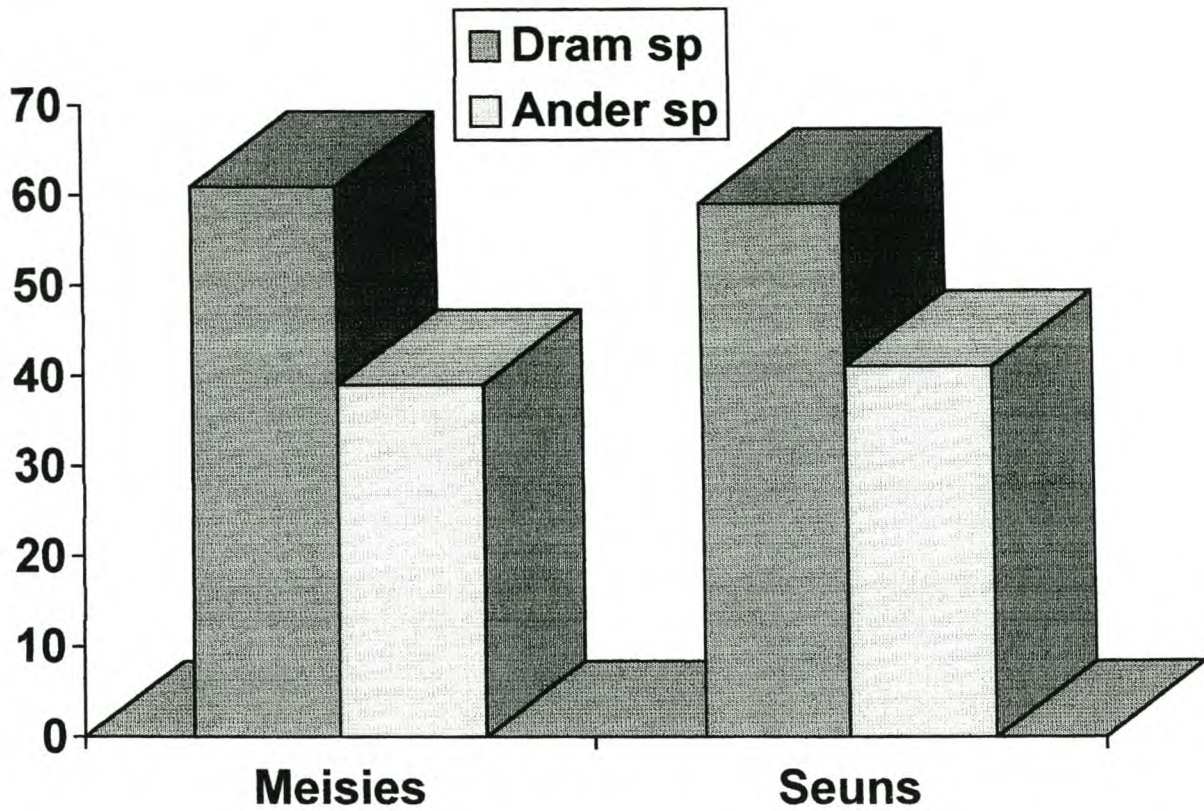
Figuur 3 Sinsbyvoegings in sintaktiese uitdrukkings (I - III) in dramatiese spel en ander speel-aktiwiteite deur meisies en seuns in persentasievorm uitgedruk.

Dramatiese Spel, Meisies: $N = 300$

Dramatiese Spel, Seuns: $N = 288$

Ander Spel, Meisies: $N = 202$

Aner Spel, Seuns: $N = 199$



Figuur 4 Uitbreidings in sintaktiese uitdrukkings (I - III) in dramatiese spel en ander speel-aktiwiteite deur meisies en seuns is in persentasievorm uitgedruk.

Dramatiese Spel, Meisies: $N = 1646$

Ander Spel, Meisies : $N = 1041$

Dramatiese Spel, Seuns: $N = 2080$

Ander Spel, Seuns : $N = 1459$

5.4 Bespreking

Alhoewel 'n vergelyking tussen seuns en meisies nie die doel van die huidige studie was nie, het dit geblyk dat daar 'n verskil is in die getal uitdrukkings wat gebruik is in die kommunikasie van meisies en seuns tydens dramatiese spel en in ander speel-aktiwiteite met meer uitdrukkings tydens dramatiese spel as in ander speel-aktiwiteite. Statisties is die verskil egter nie beduidend in die geval van die meisies nie. Hierdie resultate verskil van die resultate van Vedeler (1997) wat bevind het dat daar by beide meisies en seuns 'n statisties beduidende verskil was ten opsigte van meer gevorderde, komplekse en volledige sintaktiese uitdrukkings wat gebruik is in hul kommunikasie tydens dramatiese spel teenoor ander speel-aktiwiteite. Dit beteken dat in Vedeler se studie daar 'n beduidende groter voorkoms van die uitdrukkingstipes I en II (volledige, uitgebreide en komplekse uitdrukkings) tydens dramatiese spel was in die geval van beide meisies en seuns. In die huidige studie is 'n toename in al die uitdrukkingstipes (I - V) tydens dramatiese spel waargeneem. Dit beteken dat daar oor die algemeen meer kommunikasie by beide meisies en seuns tydens dramatiese spel plaasgevind het, alhoewel dit slegs in die geval van die seuns statisties beduidend was. Een van die moontlike verklarings wat aangevoer kan word vir hierdie verkreeë verskil, is die langer periodes van opnames (en dus transkripsies) in die huidige studie.

Vedeler (1997) rapporteer meer gevorderde, komplekse en volledige sintaktiese uitdrukkings by meisies as by seuns. In die huidige studie is die teenoorgestelde bevind. Faktore wat verantwoordelik gehou kan word vir die verminderde getal uitdrukkings by die meisies is die ontoereikende klankopname-apparaat wat in die studie gebruik is as gevolg van 'n tekort aan fondse vir meer ontwikkelde en gesofistikeerde apparaat. Klankopnames is geaffekteer as gevolg van die ruimte wat die meisies in hul spel gebruik het. Anders as die seuns wat meestal met lego-stukke, houtblokke, motors en vliegtuie voor in die klas op die mat gespeel het, het die meisies tydens hul familiespel die hele klas benut in hul verbeeldingspel soos uitstappies en inkopies doen. Duidelike klankopnames in die geval van die meisies is dus bemoeilik met die gevolg dat baie van

die meisies se kommunikasie tydens dramatiese spel dus heeltemal verlore gegaan het vanweë die beperkings van die apparaat wat gebruik is.

h Verdere faktor wat ook in aanmerking geneem behoort te word, is dat een van die meisies as deelnemer aan die begin van die studie verhuis en van skool verander het. Op daardie stadium was die navorsing reeds onderweg en moes dit met slegs die oorblywende drie deelnemers afgehandel word. Dit mag h invloed op die studie gehad het, aangesien sy merendeels die maatjie van die derde deelnemer (G3) was. Die gevolg was dat G3, wat ook merendeels Afrikaanssprekend was, nie altyd goed sosiaal deur die ander twee deelnemers aanvaar is nie. Haar roetine van beurtname en deelname is dus baie benadeel.

Ook die swak sosio-ekonomiese klimaat en die verandering in die opvoedkundige stelsel in Suid-Afrika moet in oorweging geneem word. Vir die meerderheid van die bevolking is daar nie voldoende opvoedkundige fasiliteite soos genoeg ruimte vir kinders in die klasse nie. Daar bestaan geweldige beperkings by skole in terme van die nodige geriewe soos addisionele apparaat en speelkamers vir kinders by skole in die minder gegoede areas. Preprimêre programme is dus noodwendig aangepas om uitvoerbaar te wees binne hierdie beperkings. Binne die onderskeie speel-opsette van die kinders kan daar wel duidelik tussen die eerstewêreld toestande van Vedeler (1997) en die derdewêreld toestande van die huidige studie onderskei word. Kulturele aspekte, soos byvoorbeeld die invloed van Afrikaans op die taalgebruik van die kinders in h Engelse preprimêre klas en hoe hierdie kinders uiteindelik sosialiseer as gevolg van die twee tale, kon eweneens unieke gevolge en impak op die resultate gehad het. Hierdie aspek behoort in opvolgstudies aandag te geniet.

Soos reeds aangedui, het Vedeler (1997) bevind dat die meisies, meer as wat dit die geval by seuns is, gevorderde, komplekse en volledige sintaktiese uitdrukkings gebruik in hul kommunikasie in dramatiese spel teenoor ander speel-aktiwiteite. Anders as in Vedeler se studie is in die huidige studie die teenoorgestelde bevind. Die ontwerp van die huidige

studie wat bestaan uit drie meisies en vier seuns, wat in dieselfde geslagsgroepe as deelnemers gebruik is, mag ook die verkreeë resultate beïnvloed het. Elkeen van die vier seuns het op hul eie manier selfgeldende gedrag aan die dag gelê en beurtneemings in hul kommunikasie was goed. Soos reeds verduidelik het die twee meisies teen die derde meisie (G3) gediskrimineer. Haar beurtneemings was dus baie beperk en haar sinne sintakties onvolledig as gevolg van die feit dat sy Afrikaanssprekend is en hoofsaaklik in Engels probeer kommunikeer het. Een van die seuns wat ook Afrikaanssprekend is, het eenvoudig die twee tale gemeng of homself in Afrikaans uitgedruk. Sy beurtneemings is dus nie belemmerend nie en sy sinne was sintakties meer volledig, daar albei tale in die huidige studie ontleed is in terme van taalontwikkeling. Die moontlikheid bestaan dus dat hierdie omstandighede daartoe gelei het dat meer uitdrukkings van die seuns as die meisies opgevang en ontleed is.

h Verdere faktor wat ook h impak op die resultate kon hê, is dat alhoewel die kinders se daaglikse roetine onderbreek is en geen instruksies soos gewoonlik deur die opvoeder gegee is nie, die meisies baie nougeset by die klasroetine van verf, knip en plak, sjabloneer en inkleur en spel in die kombuishoekie gehou het. Hulle het dus h nougesette balans tussen speel (dramatiese spel) en “werk” (ander speel-aktiwiteite) gehandhaaf. Alhoewel die meisies die aktiwiteite waaraan hulle deelgeneem het, vryelik gekies het, en dit volgens die eksperimentele ontwerp as spel gedefinieer kan word, was daar na sommige van die aktiwiteite deur die seuns as werk verwys. Die meisies se spel was dus meer gekontroleerd as wat die geval by die seuns was. Ongeïnhibeerdeheid en spontaneïteit by die meisies was meestal beperk tot sosiodramatiese spel en is grotendeels beperk tot twee deelnemers (G1 en G2). Die derde deelnemer (G3) is merendeels uitgesluit in hul sosiodramatiese spel. Vir die duur van die studie was die meisies se sosiodramatiese spel grotendeels ook tot spel in die kombuishoekie beperk. Slegs in een speel-episode het sosiodramatiese spel vanuit die aktiwiteit en materiaal van hul ander spel ontwikkel. Alhoewel G3 soms deur G1 en G2 in hul spel en kommunikasie betrek is, was sy egter nie voortdurend by die spel ingelyf is nie. As gevolg van die

diskriminasie het sy ook haarself by tye van die ander twee gedistansieer en op haar eie gespeel.

Die seuns het heeltemal van die daaglikse roetine afgewyk. Hul spel was hoofsaaklik beperk tot lego-konstruksies, spel met die lego-voorwerpe en ander speelgoed van hul eie keuse wat hulle na die klas gebring het. Die seuns het hulself hoofsaaklik tot vrye spel op die mat beperk. By die seuns het dramatiese spel natuurlik vanuit die aktiwiteite en materiaal van hul ander spel ontwikkel en veral B1, B3, en B4 se spel is gekenmerk deur ongeïnhibeerdheid en spontaneïteit. Die vier seuns, wat nie hulself natuurlik as 'n groep geselekteer het nie, het gedurende die duur van die studie houdings ontwikkel wat hul spel en kommunikasie bevorder het.

Die rou navorsingsdata betreffende die meisies reflekteer egter 'n toenemende gebruik van gevorderde, komplekse en sintaktiese volledige uitdrukkings, veral in uitdrukkingstipes I, II en III. Na aanleiding van bogenoemde kan die afleiding gemaak word dat die moontlikheid bestaan dat meer gevorderde, komplekse, gedekontekstualiseerde, en sintakties vollediger uitdrukkings deur meisies in sosiodramatiese spel as in ander speel-aktiwiteite gebruik is.

In die huidige en verwante studies is geletterde taal geïnterpreteer as die manier hoe die kind betekenis oordra deur linguistiese verbintenisse en sintaktiese uitbreidings te maak met behulp van die gebruik van sinsbyvoegings en uitbreidings. Vedeler (1997) verwys na verbale interaksie tydens dramatiese spel wat meer omskrywende taal uitlok juis omdat konkrete fisiese objekte ontbreek in die situasie wat geskep word deur middel van die kind se verbeeldingspel. Verbeeldingsobjekte kan na verwys word as kontekstuele rigtinggewers. Verbeeldingspel noodsaak dus die kind om haar storie of situasie wat net in haar verbeelding bestaan deur middel van taal aan die res van die groep verstaanbaar te maak. Deur middel van die bewoording van kontekstuele rigtinggewers word meer gevorderde sintaktiese taal deur die kind gebesig. In die huidige studie maak die deelnemers tydens hulle verbeeldingspel van eksplisiete taal gebruik om

betekenisinhoude aan mekaar oor te dra. Die episode van die partytjie by die meisies kan hier as voorbeeld dien: *“Why are you here? You know you suppose to come to the party now must put on your clothes. Now just walk straight into the bath.”* Tydens die dramatiese spel gebruik die deelnemer verbale aanwysers wat die denkbeeldige situasie (bad en klere) aan die res van die groep skets sodat hulle h idee het oor wat sy wil skep en dan in staat sal wees om dit in die speltema te integreer.

Die volgende uittreksels dien as verdere illustrasie van hoe kontekstuele aanwysers die kind help om met behulp van die gebruik van sinsbyvoegings en uitbreidings betekenis oor te dra deur linguistiese verbintenisse en sintaktiese uitbreidings te maak. In die uittreksels is die linguistiese verbintenisse en sintaktiese uitbreidings opsigtelik gedruk terwyl die sinsbyvoegings en uitbreidings onderstreep is.

Uittreksel uit speel-episode 5 van die meisies: The Party

Girl 2 Come now Sissy . We going out with your Daddy.

Boy 1 Wait, wait, wait. Me busy with sword from them. I'm gonna let Mummy ...

Girl 2 Come get in the car. I'm driving ... Now I must get in the car again.

Girl 1 I must get in.

Girl 2 I gonna ride now.

Uittreksel uit speel-episode 1 van die seuns: Driving Cars

Boy 1 Oh jissie I bumped the car, and so you mos reversed ...

Must you ride with those broekies?

Boy 3 I ride that people to a [oak]

Boy 1 I'm coming to fetch my, my sister.

Boy 3 Those is a garage. I'm going to this garage.

Boy 1 That's not a petrol tank.

Boy 3 Here's another petrol tank man Juan. You go with to that petrol tank, that one.

Boy 1 I'm coming now home.

In die huidige studie word Vedeler (1997) se resultate bevestig dat aansienlik meer sinsbyvoegings en uitbreidings in die meisies en seuns se kommunikasie in

sosiodramatiese spel as in ander speel-aktiwiteite opgemerk is. Dit dui daarop dat alhoewel die meisies in die huidige studie nie beduidend meer uitdrukkingstipes I en II in dramatiese spel gebruik het nie, hul kommunikasie in dramatiese spel meer sintakties uitgebreid is, soos wat dit blyk uit hul gebruik van sinsbyvoegings en uitbreidings.

Die huidige studie bevestig ook die resultate van Vedeler (1997) dat seuns meer gevorderde, komplekse en volledige sintaktiese uitdrukkings gebruik in hul kommunikasie in dramatiese spel as in ander speel-aktiwiteite. Die ooreenkoms tussen Vedeler se studie en die huidige studie dat seuns meer gevorderde, komplekse, gedekontekstualiseerde en sintaksiese vollediger uitdrukkings gebruik, kan moontlik toegeskryf word aan die seuns se verwerping van hul daaglikse klasroetine en hul volslae oorgawe aan spel.

6 SAMEVATTING EN AANBEVELINGS

6.1 Samevatting

Die resultate van die huidige studie werp lig op die leemte wat Vedeler (1997) in haar studie geïdentifiseer het, naamlik dat resultate met ander kinders as deelnemers mag verskil van haar resultate. In die huidige studie is daar gedeeltelike bevestiging, maar wel ook weerlegging, van bogenoemde postulasie van Vedeler gevind.

Duplikasie van Vedeler (1997) se studie is bemoeilik as gevolg van die derdewêreld toestande wat 'n moeilik uitwisbare invloed binne die klaskamer en speel-opset het. Kulturele aspekte, veral in terme van taal, het sosialisering van die deelnemers beïnvloed. Die taalontwikkelingsvlak van die huidige deelnemers is ook moeilik vergelykbaar met dié van Vedeler s'n as gevolg van die totale of gedeeltelike Afrikaanse taalagtergronde sowel as die kulturele agtergronde wat kenmerkend is in die ontwikkeling van heelwat van die kinders. In die huidige navorsing is daar dus gepoog om so nougeset as moontlik Vedeler se metodes te volg, maar ook om terselfdertyd die speel-opset van die kinders so natuurlik as moontlik te hou. Die steuringsveranderlikes soos hierbo gemeld, is inherent deel van die natuurlike speelklas-opset en natuurlike ontwikkeling van die deelnemers.

Die keuse van deelnemers en hoe die navorsingsontwerp uitgevoer sou word, is bemoeilik deur die groot klasgroep wat uit dertig kinders bestaan het, sonder dat daar enige addisionele speelruimte beskikbaar was. Die klaskamer met sy unieke karakter en klasroetine kon deur baie van die deelnemers nie uitsluitlik in 'n speelarea omskep word nie. Diskriminasie teenoor deelnemers wat Afrikaanssprekend is, het ook die navorsingsontwerp beïnvloed.

Die swak sosio-ekonomiese toestande van die deelnemers en ontoereikende fondse het reuse uitdagings aan die ontwerp en uitvoer van die navorsing gestel. Die beperkte speelgoed, speelgeriewe en speelruimte in die geval van die deelnemers en die ontoereikende klankopname-apparaat wat transkripsies bemoeilik het, is voorbeelde hiervan. As gevolg van omstandighede soos 'n oorvol klas, beperkte ruimte en 'n tekort

aan die nodige fasiliteite wat uiteraard die preprimêre klasprogram beïnvloed, moes die video- en bandopnames gevolglik verleng word ten einde by die deelnemers se speelpatrone te kon aanpas.

As gevolg van die feit dat kulturele faktore en derdewêreld toestande nie gekontroleer kon word in die duplikasie van Vedeler (1997) se studie nie, het die resultate van die huidige studie van Vedeler se resultate verskil. Eerstens is bevind dat meisies nie aansienlik meer sintaktiese volledige, gevorderde en komplekse sinsuitdrukkings in dramatiese spel as in ander speel-aktiwiteite gebruik het nie. Tweedens is bevind dat die seuns in dramatiese spel, meer as die meisies, van gevorderde sintaktiese en komplekse uitdrukkings gebruik gemaak het teenoor wat in ander speel-aktiwiteite die geval was. Die afleiding kan gemaak word dat die resultate in die huidige studie verskil van dié van Vedeler omdat die navorsingsontwerp aangepas is by kulturele en derdewêreld toestande.

Sekere van Vedeler se resultate is egter wel deur die huidige studie bevestig deurdat meer sinsbyvoegings en uitbreidings deur meisies en seuns tydens dramatiese spel as in ander speel-aktiwiteite gebruik is. Daar is ook 'n aanduiding, alhoewel dit nie statisties beduidend is nie, dat dit meer die geval by die meisies as by seuns was. Hierdie resultate bevestig dus moontlik Vedeler se hipotese dat sosiodramatiese spel aanleiding gee tot geletterdheid. Vanuit die huidige ondersoek was dit duidelik dat alhoewel die kulturele opset ook die praktiese uitvoerbaarheid van die eksperiment beïnvloed het, die resultate tog wel tussen die verskillende kulturele kontekste vergelykbaar is. Babbie (1998) onderskraag hierdie argument in sy verduideliking van historiese / vergelykende analise.

Bogenoemde argumente verskaf die basis vir die gevolgtrekking dat die duplisering van Vedeler (1997) se studie binne die Suid-Afrikaanse konteks haar hipotese dat sosiodramatiese spel meer gevorderde sintaktiese taal uitlok, gestaaf het. Vedeler se resultate is dus, gegee sekere voorbehoude soos in hierdie dokument uiteengesit, waarskynlik wel veralgemeenbaar na 'n derdewêreld konteks.

Die huidige studie bevestig Vedeler (1997) se afleiding dat dramatiese spel onder voorskoolse geletterdheidsverwante aktiwiteite tel. Selfs binne 'n derdewêreld konteks skyn dit dat dramatiese spel op 'n meer direkte manier, selfs as 'n formaat vir geletterde gedrag kan dien. Die huidige navorser regverdig hierdie aanbeveling na aanleiding van dramatiese spel wat meer gevorderde sintaktiese, gedekontekstualiseerde en eksplisiete taal ontlok; soortgelyk aan wat vereis word vir die skryf vir 'n afwesige gehoor. Hierdie argument word verder bevestig deur die verhouding tussen sintaktiese vaardigheid en meer gevorderde sintaksis en leesvaardigheid by kinders soos bevind deur Pellegrini en Galda (1990) en Morrow (1993). Afleidings en bevindings van die huidige studie is ook onderhewig aan verdere ondersoek; veral spesifiek longitudinale studies wat fokus op die verhouding tussen sosiodramatiese spel wat in die kurrikulum van preprimêre kinders en skoolbeginners geïntegreer is, asook die kinders se lees- en skryfontwikkeling.

6.2 Aanbevelings

Dit blyk duidelik uit die huidige navorsing dat onderwysbeplanners aandag sal moet gee aan die plek en rol van sosiodramatiese spel in die kurrikulum vir preprimêre kinders en skoolbeginners, Graad 0 en jonger en Graad 1. Dit mag dien as ondersteuning vir die uitbreiding van die geletterdheidsleerarea wat as problematies deur die meerderheid opvoeders in die fondasie-fase van die nuwe uitkomsgebaseerde opvoedingstelsel in Suid-Afrika beleef word.

Vedeler (1997) identifiseer die feit dat sommige kinders nooit aan sosiodramatiese spel deelneem nie. Dit mag impliseer dat sommige kinders nie weet hoe om verbeeldingspel te beoefen nie. Dit is die mening van die huidige navorser dat hierdie kwessie verband mag hou met die rol van spontaneïteit en selfgeldende gedrag in spel. In die huidige studie was daar tussen elke groep deelnemers een deelnemer wat minimaal aan dramatiese spel deelgeneem het. Wanneer hulle interaksie in dramatiese spel en hul houdings gedurende die dramatiese spel vergelyk word met dié van die res van die groep, is daar 'n duidelike verskil sigbaar. Sekere afleidings wat buite die bestek van hierdie studie val, kan gemaak word oor die rol van spontaneïteit in spel wat taalontwikkeling

kan bevorder. Dit mag lig werp op die terapeutiese rol van spel wat verdere ondersoek verg. Verdere afleidings oor hoe verbeeldingspel deur middel van die ontwikkeling van spontaneïteit in kinders gestimuleer kan word, sal ook dan gemaak kan word. Die huidige studie vestig die aandag op die belangrikheid van ongeïnhibeerdheid en spontaneïteit in die ontwikkeling van geletterdheid in preprimêre skoolkinders en skoolbeginners. In Ander aspek wat ook onder die loep kom, is die dinamiek van sosiale verhoudings by kinders en hoe dit bevorderlik of stremmend kan wees in spel en die ontwikkeling van geletterdheid. Die huidige navorser het die afleiding gemaak dat selfgeldende gedrag in belangrike komponent skyn te wees in die ontwikkeling van taal en uiteindelik geletterdheid soos waargeneem in die huidige studie.

Uit die huidige studie blyk dit dat die meisies meer sinsbyvoegings en uitbreidings gebruik het. Hierdie aspek is nie ontleed nie, want vir die doel van die huidige studie was dit nie nodig nie. Dit laat egter ruimte vir verdere ondersoek, ook ten opsigte van geslagsverskille.

6.3 Slotopmerkings

Duplikasie van Vedeler (1997) se studie het geen lig gewerp op die paradoks wat Pellegrini (1990) geïdentifiseer het, naamlik dat voorgeespeel aanleiding gee tot geletterde gedrag of dat kinders wat wel geletterdheidsgedrag vertoon, neig om deel te neem aan dramatiese spel nie. Wat wel in die huidige studie na vore gekom het, is dat gedragsattribute soos spontaneïteit en ongeïnhibeerdheid mag bepaal in hoe in mate die kind sal deelneem en hoe effektief die kind se deelname in dramatiese spel is. Verdere ondersoek mag lig werp op die rol van spontaneïteit, ongeïnhibeerdheid en selfgeldende gedrag as faktore wat bepaal in hoe in mate die kind aan sosiodramatiese spel sal deelneem.

Die huidige studie bevestig wel die veralgemeenbaarheid van navorsing tussen verskillende kulture en kontekste en beklemtoon daarmee die belangrikheid om navorsing tussen verskillende kulture en kontekste te dupliseer.

VERWYSINGSLYS

- Babbie, E. (1998). *The practice of social reseach*. USA: Wadsworth Publishing Company.
- Bentin, S., Deutsch, A., & Liberman, I. (1990). Syntactic competence and reading ability in children. *Journal of Experimental Child Pshychology*, 49, 147-172.
- Bruner, J. S. (1983). *Child's talk*. Oxford: Oxford University Press.
- Bryant, P. E., Bradley, L., McLean, M., & Crossland, J. (1989). Nursery rhymes, phonologocal skills and reading. *Journal of Child Language*, 16, 407-428.
- Burger, D. (Ed.) (1999). *South Africa yearbook 1999*. South Africa: The Rustica Press.
- Christie, J. (1990). Dramatic play: A context for meaningful engagements. *Reading Teacher*, 43 (8), 542-545.
- Christie, J. (1994). Academic Play. In J. Stellendrom, R. Van den Kasÿ, & B. Stutton-Smith (Eds.), *Play and intervention*. (pp. 203-213). New York: State University of New York Press.
- Cowie, A. P., & Mackin, R. (1982). *Oxford dictionary of current idiomatic English. Volume 1: Verbs with prepositions and particals*. Oxford: Oxford University Press.
- Du Rand, L. (1997). The play of play within the play. *The Arts in Psychotherapy*, 24 (1), 17-21.

Forgey, H., Jeffrey, A., Sidiropoulos, E., Smith, C., Corrigan, T., Mophuthing, T., Helman, A., Redpath, J., & Dimant, T. (1999). *South Africa survey (1999/2000)*. South Africa: Institute of Race Relations.

Furth, H. G. (1970). *Piaget for teachers*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.

Galda, L., & Pellegrini, A. (Eds) (1990). *Play language and stories. The development of children's literate behaviour*. Norwood, NJ: Ablex.

Gerber, P. D., Nel, P. S., & Van Dyk, P. S. (1998). *Human resources management*. Johannesburg: International Thompson Publishing (Southern Africa) (Pty) Ltd.

Greenbaum, S. (1969). *Studies in English adverbial usage*. London: Longman.

Guttman, M., & Fredericksen, C. H. (1990). Preschool children's narrative: Linking story comprehension, production, and play discourse. In L. Galda & A. Pellegrini (Eds.), *Play, language and stories. The development of children's literate behaviour*, (pp. 99-128). Norwood, NJ: Ablex.

Hansson, K., & Nettelbladt, U. (1989). The verbal interaction of language disordered preschool children (SFIVS). *Working Papers in Logopedics and Phoniatics*, 5, 8-36. Department of Logopedics and Phoniatics, University Hospital, Lund.

Hughes, F.P. (1999). *Children, Play and Development*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Landy, J. R. (1997). Drama therapy - The state of the art, *The Arts in Psychotherapy*, 24 (1), 5-15.

Louw, D. A. (1990). *Menslike ontwikkeling*. Pretoria: HAUM-Tersiër.

Louw, D.A., van Ede, D.M., Louw, A.E. (1998). *Human Development*. Pretoria: Kagiso Publishers.

Leech, D., & Svartvik, J. (1980). *A communicative grammar of English*. London: Longman Group Ltd.

Magnusson, E., & Naucclér, K. (1990). Reading and spelling in language-disordered children-linguistic and metalinguistic prerequisites. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 4 (1), 49-61.

McCune-Nicolich, L. (1982). Play as prelinguistic behaviour. In D. P. McClowry, A. M. Guilford, S. O. Richardson (Eds.), *Infant communication*. (pp. 55-80). New York: Grune & Stratton.

Moreno, J. L. (1977). *Psychodrama*. Beacon NY: Beacon House.

Morrow, L. M. (1993). *Literacy deveopment in early years. Helping children read and write* (2nd ed.). London: Allyn & Bacon.

Nelson, K. (1984). Playing with scripts. In I. Bretherton (Ed.), *Symbolic play*. (pp. 45-71). New York: Academic Press.

Pellegrini, A. D. (1990). Relations between preschool children's symbolic play and literate behaviour. In L. Galda & A. Pellegrini(Eds.), *Play, language and stories. The development of children's literate behaviour*. (pp. 79-95). Norway: NJ: Ablex.

Pellegrini, A. D. & Galda, L. (1990). Children's play, language and early literacy. *Topics in Language Disorders*, 10 (3), 76-88.

Pellegrini, A. D., & Galda, L. (1991). Longitudinal relations among preschoolers' symbolic play, metalinguistic verbs, and emergent literacy. In J. Christie (Ed.), *Play and early literacy development*, (pp. 47-68). Albany, NY: SUNY Press.

Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton.

Quirk, R., & Greenbaum, S. (1979). *A university grammar of English*. London: Longman Group Ltd.

Rubin, A. (1980). A theoretical taxonomy between oral and written language. In R. J. Spiro *et al.* (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. (pp. 411-437) Hillside NJ: Erlbaum.

Schrader, C. T. (1990). Symbolic play as a curricular tool for early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 1 (1), 79-103.

Silva, P. (Ed) (1996). *A dictionary of South African English on historical principles. South African words and their origins*. Cape Town: Oxford University Press. (In association with the dictionary unit of South Africa).

Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. London: Wiley & Sons.

Snow, C. E. (1983) Literacy and language: Relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review*. 52 (2), 165-189.

Tunmer, W. E. (1989). The role of language-related factors in reading disability. In D. Shankweiler & I. Y. Liberman (Eds), *Phonology and reading disability. Solving the*

reading puzzle. (pp. 91-131). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, IARLD, Monograph 6.

Vedeler, L. (1997). Dramatic play: A format for 'literate' language? *British Journal of Educational Psychology*, 67, 153-167.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wold, A. H. (1992). Oral and written language: Arguments against a simple dichotomy. In A.H. Wold (Ed.), *The dialogical alternative*. Oxford: Oxford University Press.

BYLAE 1**Tabel 11****Kodering van sintaks in kinders se dialoog-uitdrukings. (Speel-episode 5) uit Vedeler (1997) se studie**

Uitdrukings	uitdruk. nr.	kind init.	kind antw.	uitdruk. tipe	uitbrei.	sinsbyv.
No, pretend it was not me who had turned on (the machine)	1	9	-	1	4	1
Police, police	2	7	-	1V	0	0
I saw it only in a flash that was being photographed.	3	8	-	1	4	1
And then you believed that it was the police, pretend.	4	8	9	11	2	1
I did not pretend believing that.	5	9	8	11	2	1
No	6	8	-	1V	0	0
And then you saw me who was inside.	7	8	-	1	4	0
I stopped police.	8	7	9	11	0	0
And then the police run after me.	9	9	8	11	3	1

Nota

uitdruk. nr. = die nommer van die uitdrukking in die getranskriebeerde speel-episode

kind init. = die kode van die kind wat die uitdrukking geïnisieër het

kind antw. = die kode van die kind wat op die uitdrukking geantwoord het

uitdruk. tipe = die nommer van die uitdrukkingstipe:

I. Volledige sintaktiese sinne met 'n ondergeskikte frase of 'n kombinasie van twee sinne

II. Volledige sintaktiese sinne.

III. Weglatings wat sintakties onvolledig is, maar waar weggelate elemente uit die konteks verhaal kan word.

IV. Interjeksies en stereotipes wat hoofsaaklik bestaan uit byvoorbeeld, ja/nee, begroetings, speelgeluide of stereotype frases wat nie in sinselemente geanaliseer kan word nie.

V. Uitdrukings wat nie geklassifiseer kan word nie. Uitdrukings wat nie volledig interpreteer kan word nie of wat onderbreek is.

Uitbrei. = die getal uitbreidings in h sin

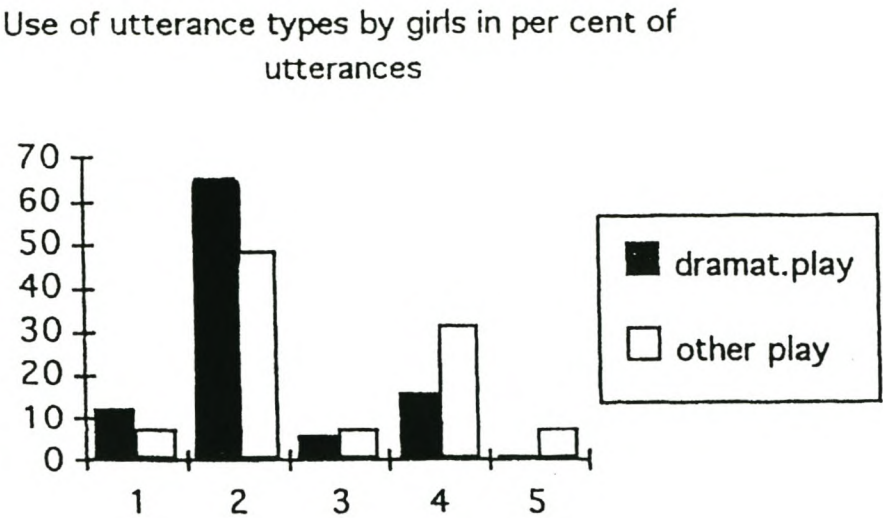
sinsbyv. = h nommer 1 merk om aan te dui dat die uitdrukking h sinsbyvoeging bevat.

Aangepas uit Vedeler (1997).

BYLAE 2

Die ingeslote vier figure is oorgeneem uit Vedeler (1996).

Figure 1a: Girls' use of utterance types based on percentage of utterances

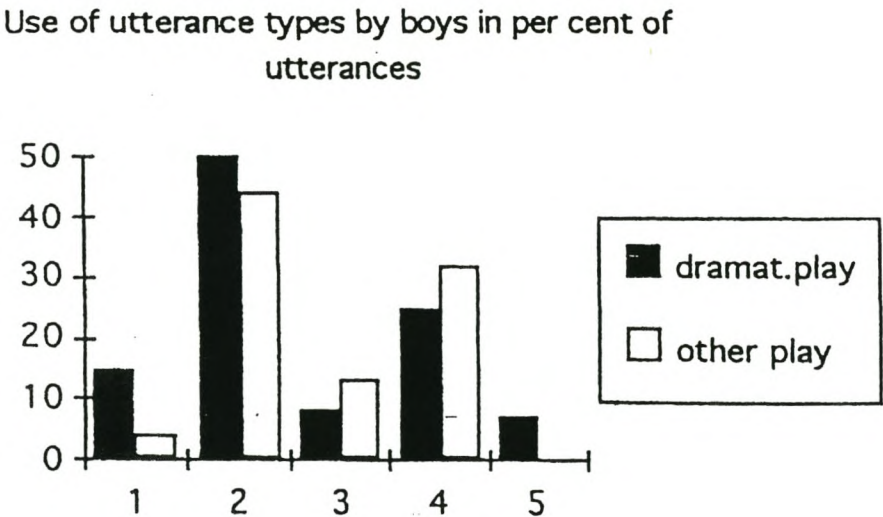


Dramatic play : $N = 485$

Other play : $N = 416$

Note. 1–2 are complete syntactic sentences, while 3–5 are syntactically incomplete or unintelligible utterances.

Figure 1b: Boys' use of utterance types based on percentage of utterances



Dramatic play : $N = 210$

Other play : $N = 318$

Note. 1–2 are complete syntactic sentences, while 3–5 are syntactically incomplete or unintelligible utterances. 63

Figure 2. Use of sentence adverbials in percentage of syntactic utterances (1–3) in dramatic play and in other play activities

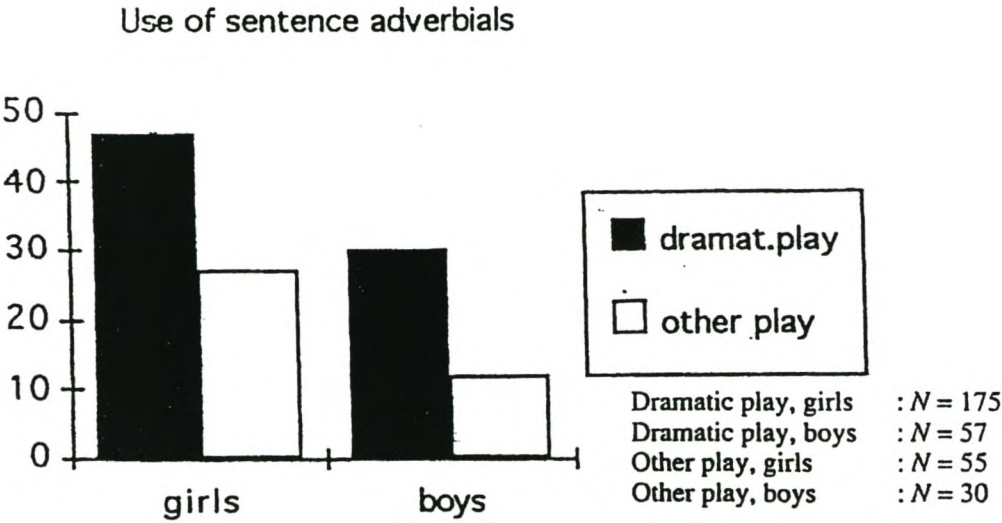
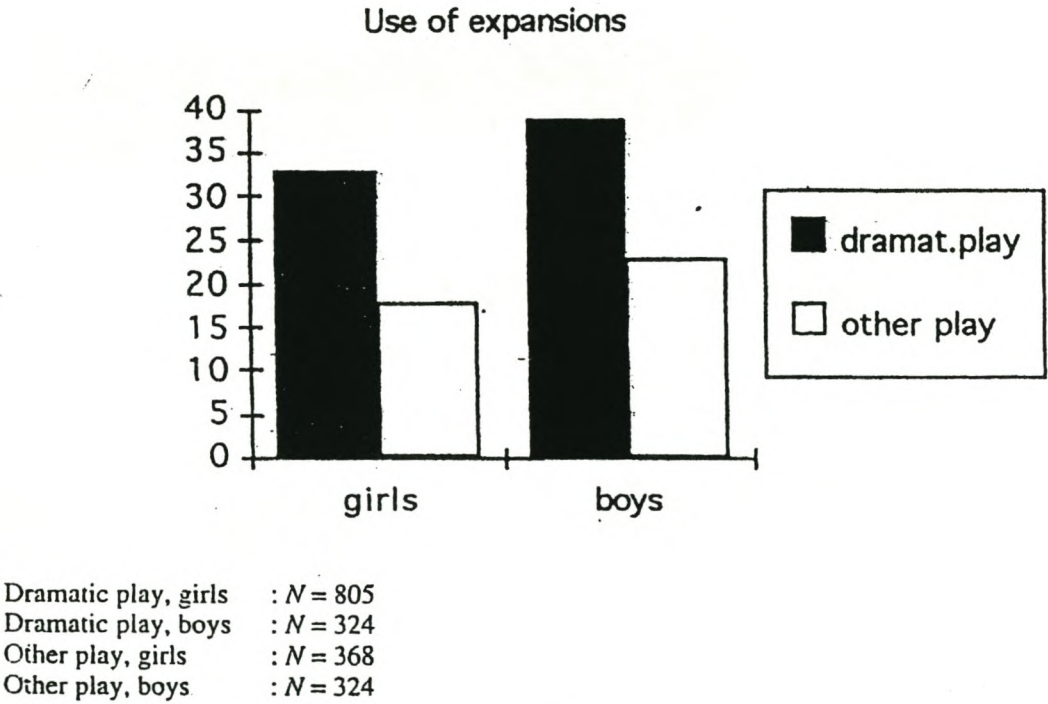


Figure 3. Use of expansions in percentage in syntactic utterances (1–3) in dramatic play and in other play activities by girls and boys



R.R.A

3 Summ + 1st

4
4